DOCUMENT RESUME

ED 468 191 FL 026 795

| | |
|---|---|
| AUTHOR | Traore, Samba |
| TITLE | La Pedagogie Convergente: Son Experimentation au Mali et son Impact sur le Systeme Educatif. Monographies Innodata (The Convergent Pedagogy: Its Experimentation in Mali and Its Impact on the Educational System. Innodata Monographs). |
| INSTITUTION | International Bureau of Education, Geneva (Switzerland). |
| REPORT NO | IBE-6 |
| PUB DATE | 2001-00-00 |
| NOTE | 51p. |
| AVAILABLE FROM | International Bureau of Education, UNESCO, Case postale 199, 1211 Geneva, Switzerland. For full text: http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Innodata/inograph.htm. |
| PUB TYPE | Reports - Evaluative (142) |
| LANGUAGE | French |
| EDRS PRICE | EDRS Price MF01/PC03 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | *Bilingualism; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; Indigenous Populations; *Native language Instruction; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Teaching Methods |
| IDENTIFIERS | *Mali |

ABSTRACT

In this monograph, convergent pedagogy, which is a foreign language education approach to develop functional bilingualism in students, is described as a new approach to teaching language in bi- or multilingual contexts. Convergent pedagogy was introduced to the Mali educational system as a language education experiment in 1987. This monograph is a complete report of the long-term, internationally funded project, its background, finances, implementation and outcomes. The approach was developed in Belgium and was introduced to the educational system in Mali as a method to facilitate the acquisition of French, while still upholding the educational and cultural values of mother tongues. Using this approach in Mali, mother tongues are taught alongside French; however, mother tongues are employed in the formal classroom to convey the most important elements of communication, expression, and instruction. Sections of the monograph include the following: (1) Background information on the language and educational system in Mali in Africa; (2) principles and foundations of the convergent pedagogy approach; (3) the motivation for and funding of the project; (4) methodologies and techniques used; (5) difficulties in the experimentation of the project; (6) internal and external evaluations including quantitative and qualitative reports; (7) the project's impacts; and (8) extensions granted and conclusion. (Contains 19 references.) (AA)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

MONOGRAPHIES INNODATA 6

*Innovations éducatives en mouvement*

FL

ED 468 191

# LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE : SON EXPÉRIMENTATION AU MALI ET SON IMPACT SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

**Samba Traore**

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

F. Nacereddine

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

FL026795

BEST COPY AVAILABLE

BIE BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

UNESCO

MONOGRAPHIES
INNODATA – 6

# LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE : SON EXPÉRIMENTATION AU MALI ET SON IMPACT SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Samba Traoré

UNESCO: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
Case postale 199, 1211 Genève, Suisse; www.ibe.unesco.org

## Notice biographique

Samba Traoré est né le 16 juin 1952 à Bandiagara (Mali). où il effectua ses études primaires et secondaires. Diplômé de l'Ecole Normale Supérieure (ENSup) en 1976, il a servi jusqu'en 1982 au Lycée Askia Mohamed de Bamako en qualité de professeur de russe. Après ses études post-universitaires à l'Institut de Langue Russe A.S. Pouchkine de Moscou, où il a obtenu le doctorat de 3e cycle en 1987, il a été muté à l'Institut Pédagogique National (IPN) de Bamako, où il travaille jusqu'à ce jour.

A l'IPN, il a servi en qualité de conseiller pédagogique d'abord à la Sous-section russe du Département des Langues Etrangères, puis à la Section Langues Nationales où il s'occupait de l'élaboration du matériel didactique. C'est ainsi qu'il a été co-auteur des ouvrages suivants: Le russe à travers les contes et légendes du Mali – livre de lecture. IPN, 1991. Bamako, Guides du maître en langue nationale fulfulde: niveaux I et II, édités en 1993 par l'IPN.

En 1994, il a été nommé chef de Division des Lettres et Sciences Humaines et s'occupe aussi de la mise en œuvre de la généralisation progressive de la pédagogie convergente dans les écoles. De ce fait, ses activités sont surtout orientées vers les langues nationales.

Contact:
Samba TRAORÉ
Institut pédagogique national
Ministère de l'Education
BP: 1583,
Bamako
Mali

© UNESCO: BIE, 2001

# Table des matières

**Avant-propos,** *page 3*

**Introduction,** *page 4*

**Principes et fondements de la pédagogieconvergente,** *page 6*
- Qu'est-ce que la pédagogie convergente? *page 6*
- Fondements de la pédagogie convergente, *page 6*

**Historique et cadre institutionnel,** *page 8*
- Planification, *page 8*
- Conception, *page 8*
- Mise en œuvre, *page 10*
- Financement, *page 11*

**Méthodologie et techniques utilisées,** *page 12*
- L'expression orale, *page 12*
- Lecture, *page 15*
- Autres éléments de la méthodologie, *page 17*
- L'expression écrite, *page 18*

**Difficultés dans l'expérimentation du projet,** *page 20*

**Evaluation,** *page 22*
- Evaluation interne, *page 23*
- Evaluation externe, *page 25*

**Impact,** *page 30*

**Extension du projet,** *page 33*
- Elaboration du matériel didactique, *page 34*
- Formation des enseignants, *page 36*
- Suivi pédagogique, *page 37*

**Conclusion,** *page 38*

**Sigles,** *page 40*

**Bibliographie,** *page 41*

**Annexe,** *page 43*

**Notes,** *page 47*

# Avant-propos

La pédagogie convergente est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), elle a été introduite au Mali en 1987 comme méthode pour faciliter le passage de la langue maternelle au français, suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. A la base de cette stratégie, l'utilisation des techniques d'expression et de communication est censée faciliter tout apprentissage et de le rendre plus agréable et pertinent à la vie quotidienne des élèves. L'introduction de la deuxième langue ne se fait que lorsque les plus importants éléments de la communication et de l'expression, et notamment ceux concernant l'écrit, sont acquis dans la langue maternelle. La méthodologie, pilotée dans la ville de Ségou au Mali a amélioré nettement les performances des élèves des classes expérimentales par rapport à ceux qui fréquentent l'école classique. Aujourd'hui l'expérience, pratiqué seulement au Mali sur le continent africain, touche 345 écoles et plus de 45,000 élèves.

# Introduction

A l'instar de beaucoup de pays d'Afrique, le Mali, après son accession à l'indépendance a entrepris en 1962, une réforme profonde de son système éducatif. Ce dernier ne répondait plus à ses objectifs visant entre autres, un enseignement de masse et de qualité. Cette reforme prévoyait l'utilisation des langues nationales[1] dans l'enseignement dès que les conditions seraient réunies pour le faire. Comme le dit Joseph Poth, *« c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression. »* (Poth, J. 1988)

Le français, utilisé comme médium d'enseignement a eu et continue d'avoir pour conséquences la grande déperdition scolaire, un taux élevé d'exclusion, de redoublement et d'abandon scolaires ainsi qu'un biocage psychologique des apprenants. La langue étant le véhicule des valeurs socioculturelles du peuple qui la parle, la langue française au Mali, fait référence à des valeurs et modes de pensée étrangers aux apprenants.

Considérant ce fait et prenant en compte d'énormes progrès réalisés par l'expérience linguistique et pédagogique accumulée dans le domaine de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales, le 2e Séminaire National sur l'Education, tenu à Bamako (Mali) en décembre 1978, avait recommandé l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel.Cette innovation pédagogique avait pour objectifs:

- réaliser une plus grande intégration de l'école au milieu de l'apprenant;
- faciliter l'apprentissage des disciplines instrumentales (lecture, écriture, mathématiques);
- améliorer le rendement interne du système éducatif;
- valoriser les langues nationales et, par la même occasion, la culture.

En 1979, quatre écoles expérimentales d'enseignement en bamanankan (langue dominante au Mali) ont été ouvertes dans les régions de Koulikoro (Kossa et Djifina) et de Ségou (Banankoroni et Zanabougou).

L'utilisation des langues nationales s'est vite montrée comme une voie privilégiée d'adaptation de l'école au milieu de l'apprenant, de réduction considérable de la déperdition scolaire et d'amélioration de la qualité de l'enseigne-

ment. Ce qui a conduit en 1982 à l'introduction dans l'enseignement de trois autres langues nationales: le fulfulde dans la région de Mopti, le songhoy et le tamasheq dans les régions de Gao, Tombouctou et de Kidal. L'utilisation des langues nationales commencée en 1979 avec quatre écoles et une langue, atteignait en 1991 presque 108 écoles et quatre langues nationales à travers le pays.[2]

Les évaluations ont permis de constater que, le fait pour l'enfant d'apprendre dans sa langue maternelle lui donnait certes, plus de facilité d'acquisition de connaissance, mais cela ne suffisait pas pour garantir les compétences optimum que l'on assigne à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Pour exploiter au maximum les avantages liés à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Il fallait également que la méthode d'enseignement soit efficace et que le matériel didactique soit adapté.

Or, les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles expérimentales étaient les mêmes que celles pratiquées dans les écoles classiques. Les programmes d'enseignement n'étaient qu'une simple transposition des programmes officiels en vigueur dans les écoles classiques. Les contenus étaient les mêmes, seul le médium d'enseignement les différenciait. Ces méthodes et programmes ne tenaient pas compte de l'expérience linguistique de l'enfant et de ses acquis au début des apprentissages. Au niveau des maîtres, se posait également le problème d'articulation lors du passage de la langue maternelle au français. L'absence d'une méthodologie appropriée pour l'enseignement des langues nationales et de matériel didactique adéquat rendait difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel.

Pour pallier ces difficultés, les responsables maliens de l'éducation nationale ont décidé d'expérimenter une nouvelle démarche pédagogique appelée «pédagogie convergente» et en octobre 1987, deux classes ont été ouvertes dans la ville de Ségou pour expérimenter cette nouvelle démarche pédagogique. Il faut rappeler que c'est dans cette région qu'a commencé l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel, et on y rencontre aujourd'hui le plus grand nombre d'écoles expérimentales.

Dans la présente étude, nous parlerons des objectifs et des fondements de la pédagogie convergente, comment a-t-elle été planifiée, conçue et expérimentée au Mali. Nous parlerons également du financement, des difficultés rencontrées pendant l'expérimentation de l'innovation, son évaluation et son impact sur le système éducatif du Mali, ainsi que les perspectives de son développement.

# Principes et fondements de la pédagogie convergente

## QU'EST CE QUE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE ?

Méthode active d'apprentissage des langues, l'objectif général de la pédagogie convergente est de développer chez l'enfant un bilinguisme fonctionnel. D'après Wambach, cette méthode « ... construite et enrichie au cours de nombreuses expérimentations tant en Belgique qu'à l'étranger, se veut être une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie. »[3] La pédagogie convergente accorde la priorité à la langue de l'enfant qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité. L'introduction de la deuxième langue n'est souhaitable que lorsque les plus importants comportements, ceux concernant l'écrit notamment, sont acquis en langue maternelle.

En effet, leur appropriation constitue une étape décisive pour tous les apprentissages ultérieurs, et la prise de conscience de sa propre langue se produit à travers les activités d'écrit: d'abord la familiarisation avec l'écrit, ensuite la construction des textes et en fin les écrits fonctionnels. Au Mali, la pédagogie convergente a été expérimentée au premier cycle de l'enseignement fondamental, constitué d'enfants de six à quatorze ans.

## FONDEMENTS DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE

Cette méthode expérimentée par le Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER) en Belgique[4] s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle les connaissances se transmettent par la langue. Selon Wambach (1995), le CIAVER « a choisi de placer le problème des langues – maternelle, seconde ou étrangère – au centre de ses travaux en proposant une même méthodologie pour leur apprentissage. Amener les enfants à une appropriation de la langue maternelle et ensuite leur permettre de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues ». Ce qui sous-entend que les techniques utilisées dans le développement de l'expression orale et de l'expression écrite en langue maternelle seront utilisées dans l'appropriation d'une langue étrangère: le français.

La langue maternelle de l'enfant est, à notre avis, la seule susceptible de développer chez lui les comportements, attitudes et aptitudes favorables à tous les apprentissages.

En effet, la langue maternelle crée une confiance et une harmonie entre les élèves et leur maître et entre eux-mêmes. Elle permet aux élèves de mieux percevoir et d'interroger le monde qui les entoure. Elle les libère de leurs inhibitions, développe leur imagination et leur créativité. Selon Couet et Wambach (1994), les résultats des recherches récentes sur la compréhension, la structure cognitive et la perception ont prouvé que les premiers apprentissages – pratique de la communication, construction du discours, appropriation de l'écrit, ouverture aux sciences – se font plus facilement dans cette langue.

L'enfant qui a appris à lire à écrire et à calculer dans sa langue utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure. C'est pour cette raison que la pédagogie convergente préconise l'utilisation autant que possible de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement de base, afin de lui permettre d'asseoir, avec le maximum de chance, les fonctions nécessaires pour un meilleur apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Tout enseignement qui se veut authentique, efficace doit être construit en tenant compte de la connaissance que les enfants ont du monde qui les entoure. Sans cela l'enfant se trouverait dans une situation où il ne pourrait pas se servir de ses acquis préalables et pourrait être confronté à des contenus d'apprentissage qui n'ont aucun sens pour lui. C'est pourquoi la pédagogie convergente préconise que les premiers apprentissages partent du vécu de l'enfant et s'appuient sur les expériences vécues dans son milieu socioculturel. L'ouverture vers le monde extérieur est faite au fur et mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Ceci permet une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant.

La pédagogie convergente est une pédagogie de réussite qui respecte un rythme d'apprentissage différent des enfants. C'est pour cela qu'elle préconise la pédagogie différenciée qui consiste à repartir les apprentissages par niveaux d'avancement des élèves en groupes et individuellement. Elle permet également le plein épanouissement de l'enfant à travers une relation maître-élève, appropriée et aussi à travers les Techniques d'Expression et de Communication (TEC) qui constituent la base de tous les apprentissages.

## PLANIFICATION

L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel a enregistré, comme il a été dit tantôt, pas seulement des résultats positifs, mais aussi des difficultés surtout lors de la transition entre la langue maternelle et la seconde langue qui est le français. Des études ont d'ailleurs montré une baisse de la performance des élèves à cette phase.

Face à cette situation, le Mali s'est mis à la recherche d'une méthode pédagogique capable d'optimiser les avantages liés à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. L'occasion s'est offerte à Saint-Ghislain (Belgique), du 19 novembre au 4 décembre 1984, un stage organisé par le CIAVER à la demande de l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique). Ce stage portait sur le thème: «L'enseignement du français et des langues nationales en milieu multilingue». Il faut noter que depuis 1980 le CIAVER organise à la demande de l'ACCT des séminaires relatifs à la pédagogie de l'apprentissage des langues à l'école fondamentale dans les pays multilingues.

Parmi les participants au stage de Saint-Ghislain en 1984 se trouvait une importante délégation malienne qui a été fortement intéressée par la pédagogie proposée par le CIAVER qui pouvait apporter, selon elle, la solution aux difficultés pédagogiques rencontrées dans l'expérimentation des langues nationales dans les écoles. A la demande des responsables du Ministère de l'Education Nationale du Mali, l'ACCT et le CIAVER ont élaboré un projet d'expérimentation de cette nouvelle méthode d'enseignement des langues à l'école fondamentale. Un programme de coopération qui a duré sept ans a donc été établi entre le Ministère de l'Education du Mali, l'ACCT et le CIAVER. Les grands axes de la recherche-action ont été tracés.

## CONCEPTION

La mise en œuvre de l'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali a nécessité des rencontres préparatoires et des concertations en amont entre les responsables nationaux de l'Education au Mali et le responsable du CIAVER. La première réunion de travail a eu lieu à Ségou en février 1986. Cette réunion regroupait le responsable du CIAVER, les Inspecteurs de l'Enseignement Fondamental (IEF), les chercheurs de l'Institut Pédagogique National (IPN),

de la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA), de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF), de la Direction Régionale de l'Education (DRE) de Ségou et des enseignants.

Au cours de cette réunion consacrée à la visite des écoles expérimentales de Ségou, il a été procédé à l'analyse des manuels scolaires et à l'inventaire des difficultés pédagogiques et matérielles qui se posent au niveau des enseignants évoluant dans ces écoles. Cela a permis de définir et de hiérarchiser les objectifs à poursuivre durant l'expérimentation de la pédagogie convergente. Après analyse de la situation des écoles expérimentales de Ségou, un séminaire de sensibilisation à la pédagogie convergente animé par le responsable du CIAVER, Michel Wambach, fut organisé la même année à Bamako. Ont participé à ce séminaire: les directeurs des services centraux du Ministère de l'Education Nationale (IPN, DNAFLA, DNEF), les IEF et une quinzaine d'enseignants de Ségou. Au cours de ce séminaire, des exposés sur la pédagogie convergente ont été faits, ainsi que des animations de classe à l'école fondamentale de Lafiabougou (quartier populaire de Bamako) qui utilisait également le bamanankan dans l'enseignement. Ces activités ont permis aux participants, acquis à la nouvelle méthode, de tirer des conclusions intéressantes et très pertinentes.

Au terme des travaux du séminaire, les responsables du département de l'éducation ont demandé à ce que toutes les mesures soient prises pour le démarrage de l'expérimentation de la pédagogie convergente dès octobre 1987. Mais pour cela, il fallait d'abord former les enseignants qui devaient être chargés de mener l'innovation pédagogique, préparer et mettre à la disposition, aussi bien des maîtres que des élèves, les matériaux nécessaires. En mars 1987 une équipe malienne s'est rendue en Belgique, au CIAVER, pour une formation à la pédagogie convergente. Cette équipe était constituée de chercheurs de l'IPN, des enseignants des écoles retenues pour l'expérimentation, du directeur et des membres de la DRE de Ségou. Un autre séminaire de perfectionnement à la pédagogie convergente s'est tenu en août 1987 à Ségou à l'intention des seuls enseignants des classes qui devaient appliquer l'innovation pédagogique.

Au cours de ces différentes rencontres, les objectifs à atteindre par niveau et le volume horaire assigné à chacune des deux langues (bamanankan et français) ont été fixés. D'autres mesures ont été également prises, parmi lesquelles il faut retenir:

- La limitation des effectifs à 35 élèves par classe;
- L'aménagement de la classe de sorte qu'elle dispose d'une boîte à images pour présenter aux élèves l'illustration des dialogues, un «coin bibliothèque», une boîte aux lettres pour les correspondances et les consignes des travaux à exécuter et d'un coin bricolage;

- Les redoublements et les exclusions ne seraient pas autorisés les trois premières années de la scolarité;
- La création et l'entretien d'un jardin scolaire devrait faire l'objet d'un projet de longue durée;
- Une évaluation diagnostique de l'innovation serait faite à la fin de la cinquième année;
- Une évaluation diagnostique et sommative serait faite à la fin de la sixième année (fin de l'expérimentation) pour tirer des conclusions et faire, si possible, des suggestions et des recommandations.

L'élaboration du matériel didactique en langue nationale a été confiée à une équipe formée de chercheurs de l'IPN, de la DNAFLA, des enseignants impliqués dans la mise en œuvre de l'innovation, des conseillers pédagogiques et des illustrateurs de la DRE de Ségou. Ce matériel était conçu d'abord à partir des faits de la vie quotidienne de l'enfant et de son environnement. Quant au matériel didactique en français, il a été élaboré par l'équipe du CIAVER en collaboration avec la DRE de Ségou et l'IPN.

## MISE EN ŒUVRE

Les conditions de l'expérimentation ayant été définies, les deux classes de première année de Ségou ont ouvert leurs portes le 1er octobre 1987. Chaque année, deux nouvelles classes de première année étaient introduites dans l'expérimentation. En octobre 1992, on comptait déjà douze classes qui appliquaient la pédagogie convergente, soit six classes dans chacune des deux écoles de Ségou. Il faut signaler que chaque classe était tenue par deux enseignants formés au CIAVER.

Les enseignants qui tenaient ces classes étaient pédagogiquement suivis à travers des séminaires méthodologiques régulièrement organisés à leur intention. Ces séminaires se tenaient trois fois dans l'année à Ségou. Le premier se tenait avant le début de l'année scolaire pour analyser les résultats de l'évaluation de l'année scolaire écoulée et programmer le travail de l'année scolaire nouvelle. Le deuxième se déroulait en février/mars. Il avait pour objectif d'évaluer le travail en classe et de procéder, si possible, à des remédiations. Cette évaluation concernait aussi bien les maîtres que les élèves. Au cours du dernier séminaire qui se tenait au mois de mai, on préparait l'évaluation des acquisitions des élèves à la fin de l'année et on vérifiait si les recommandations du séminaire précédent avaient été prises en compte. Cette forme de programmation du suivi pédagogique permettait de bien suivre l'évolution de l'expérimentation. Ces séminaires regroupaient les équipes de recherche de la DRE de Ségou, de l'IPN, les enseignants des classes expérimentales et le CIAVER. Ils avaient à leur programme l'assistance aux cours, des séances de réflexion méthodologique et des séances de travail sur les matériaux pédagogiques élaborés.

C'est au cours de ces séminaires qu'une équipe pluridisciplinaire chargée de la formation des enseignants, de l'élaboration du matériel didactique et de l'évaluation des acquisitions des élèves s'est constituée. En dehors de ces trois séminaires annuels ordinaires, des stages ponctuels de formation et de perfectionnement en langue nationale, en pédagogie convergente et sur l'élaboration des matériaux pédagogiques étaient organisés à l'intention des maîtres expérimentateurs pendant les grandes vacances.

## FINANCEMENT

L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali a bénéficié de l'appui financier et technique de beaucoup de partenaires. Il s'agit de l'ACCT, de l'Organisation Canadienne pour l'Education au service du Développement (OCED), du Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française en Belgique (CGRI), du Bureau Régional pour l'Education en Afrique (BREDA), du CIAVER, de «United States Agency for International Development» (USAID). L'ACCT a financé, de 1984 à 1993, l'essentiel de l'expérimentation, y compris la formation des enseignants, l'élaboration et l'évaluation des matériaux expérimentaux en langue nationale, l'élaboration et l'édition du cours de français.[7] C'est aussi l'ACCT qui a financé le séminaire de sensibilisation des psychopédagogues des écoles de formation de maîtres à la nouvelle démarche pédagogique. En collaboration avec l'ACCT, le CGRI a également participé à la mise en œuvre de l'expérimentation de 1991 à 1993.

L'OCED s'est occupée, de 1987 à 1993, surtout des matériaux de fonctionnement des classes et des frais de suivi de celles-ci. Elle a fourni du papier pour les textes de mémoire de classe et divers équipements pour la production du matériel didactique en langue nationale. Elle a équipé le bureau des graphistes, le laboratoire de photographie de l'IPN pour l'illustration des documents pédagogiques. Elle a également financé en 1989 le stage de formation en Belgique de l'équipe malienne chargée de la mise en œuvre de l'expérimentation et équipé les «coins bibliothèques» des classes de Ségou en livres.

Le BREDA a cofinancé un séminaire de formation. Le CIAVER a, quant à lui, apporté son appui technique à l'expérimentation à travers l'aide financière de l'ACCT. Il a en outre fourni des livres aux deux écoles de Ségou. L'USAID, actuellement le principal partenaire pour la mise en œuvre de la généralisation de la pédagogie convergente, a pendant l'expérimentation, surtout financé son évaluation.

# Méthodologie et techniques utilisées

Dans les écoles pratiquant la pédagogie convergente au Mali, la première année est consacrée à l'apprentissage de la langue maternelle, le français oral est introduit en deuxième année à concurrence de 25% du temps global. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit). En cinquième et sixième années, la répartition du temps de travail est de 50% pour la langue nationale et de 50% pour la langue seconde (français). Mais l'établissement de l'emploi du temps est laissé sur l'initiative du maître conformément aux besoins de sa classe et il doit veiller à ce que le niveau des connaissances atteint par les élèves en français et en langue maternelle soit équilibré et qu'en sixième année, les élèves puissent utiliser indifféremment les deux langues, c'est-à-dire aboutir au bilinguisme fonctionnel. Il faut signaler qu'en cinquième et sixième années, le maître enseigne toutes les disciplines dans les deux langues. A l'examen, les élèves sont évalués en français et en langue nationale.

Les Techniques d'Expression et de Communication à la base de tous les apprentissages en pédagogie convergente, sont des activités de libération et de construction de l'individu. Elles favorisent, selon Wambach, la libération corporelle et psychique de l'individu, permettent son épanouissement, sa socialisation, suscitent la création d'images mentales, développent la créativité et amènent l'harmonie et la sérénité dans les relations avec les autres[5]. Nous vous proposons en annexe quelques exercices sur les TEC.

## L'EXPRESSION ORALE

En pédagogie convergente, l'expression orale constituant le début de l'apprentissage, une unité pédagogique de langue nationale et de langue étrangère (français) en plus des TEC, comporte les éléments suivants:

*Le dialogue*: son objectif est de faire parler les élèves en jouant et de passer de l'oral à l'écrit. Les répliques du dialogue étant illustrées, l'expression orale est, de ce fait, déclenchée par le déroulement des images correspondant aux différentes répliques du dialogue. Une leçon de dialogue se déroule comme suit: l'identification des personnages et la lecture des images, suivie d'une présentation muette des images par le maître. Ensuite, il demande aux élèves de procéder au jeu de rôle non verbal du dialogue à partir des images observées, en se servant des gestes et de la mimique. Après cette forme d'expression, le maître présente verbalement le dialogue. En disant les répliques, il

doit autant que possible imiter les différents personnages. Cela sous-entend que sa voix, son intonation, et même ses gestes seront en fonction des personnages du dialogue.

L'étape qui suit est le jeu de rôle verbal du dialogue par les élèves. Il faut signaler qu'à cette phase, le jeu de rôle verbal peut ne pas être parfait dans la mesure où les élèves n'ont pas encore intériorisé les répliques du dialogue. Dans ce cas, le maître joue le rôle de souffleur. Pour que le jeu de rôle verbal soit un véritable jeu de rôle avec les gestes, les paroles et l'intonation qu'il faut, le maître procède à la répétition et à la mémorisation des répliques suivies de la correction phonétique. Durant le jeu de rôle, les acteurs doivent bien imiter les personnages qu'ils incarnent dans l'expression, dans les mouvements, dans la tension, etc. Il faut signaler que ces deux formes d'expression (jeu de rôle non verbal et jeu de rôle verbal) développent l'expression orale, l'imagination et la créativité chez les apprenants.

*Le discours oral*: son objectif est de rendre les élèves capables de raconter une histoire cohérente. Il est une distanciation par rapport au vécu, une réorganisation du discours en tenant compte de la macrostructure du texte et de la cohérence des idées et conduit les élèves à la production du discours écrit. Le discours oral est produit par les élèves à partir du dialogue ou du texte qu'ils auront exploité avec leur maître. Pour aider les élèves à produire un bon discours oral, il faut d'abord les préparer à la notion de chronologie: mélanger des histoires (dessins) et demander aux apprenants de les mettre en ordre et de commenter l'histoire ainsi obtenue. Le maître peut demander à chaque élève de faire une phrase sur un sujet donné. Ensuite, il fait la synthèse de tout ce qui a été dit par les élèves sur ce sujet. Il faut signaler que, les premiers discours oraux, tant en langue nationale qu'en langue étrangère, sont produits d'abord par le maître en attendant que les apprenants acquièrent la compétence linguistique nécessaire pour le faire. Le discours oral a surtout de l'importance s'il est raconté à un groupe qui ne le connaît pas.

*Le discours écrit*: il est le résumé écrit du dialogue. Il constitue le passage vers le texte qui a son code. Le discours écrit est produit par les élèves et transcrit par le maître sous la dictée des élèves à la suite d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre les élèves et leur maître, des discussions sur le choix du vocabulaire, sur l'enchaînement chronologique des idées. Il sera rédigé par les élèves dès qu'ils auront la compétence linguistique nécessaire pour le faire. Pendant la production du discours écrit, le maître doit veiller au respect des caractéristiques du code écrit: la ponctuation, l'emploi des majuscules, la répartition du texte en paragraphes, la macrostructure, les connecteurs et les règles de grammaire, d'où la nécessité des séances de réécriture. Le discours écrit peut être produit individuellement ou par groupe et construit à partir d'un ou de plusieurs dialogues étudiés. Les différents dis-

cours écrits sont affichés et constituent la mémoire de classe et serviront de base pour l'apprentissage de la lecture. Les meilleurs sont présentés à une autre classe.

L'apprentissage de la lecture se fait à l'aide des exercices bâtis sur ces mêmes discours écrits. Parmi ces exercices, nous citerons les exercices de repérage et de reconnaissance de mots et de phrases; les exercices de reconstitution de mots et de phrases (les textes lacunaires, les mots collés, les lettres mélangées et en faire un mot, les mots de la phrase mélangés); exercices de vérification de compréhension (vrai ou faux, lis la phrase et souligne ce qui a changé).

*Le conte*: son objectif est double. D'une part il permet aux élèves de «vivre» la vie des personnages, leurs joies, leurs angoisses, leurs difficultés, leurs succès, leurs déceptions. Cette vie leur est montrée dans un monde qui leur semble réel, dans une atmosphère de détente, de confiance, de sécurité et de compréhension. En présentant le conte, le maître doit se mettre au milieu des élèves et le raconter lentement pour leur donner le temps de l'intérioriser. Il doit raconter l'histoire avec l'expression, les pauses, les intonations qu'il faut en adaptant sa voix, son regard et ses gestes au déroulement de l'histoire. Il doit avoir une attitude qui attire l'attention des élèves et qui les met en confiance. Le conte dit dans ces conditions permet aux élèves de vivre son histoire et par la même occasion de se libérer de leurs fantasmes et inhibitions (la peur, la timidité, la déception ...) et prendre connaissance de la vie telle qu'elle est.

D'autre part, l'écoute du conte permet aux élèves de connaître la macrostructure du texte qui se compose d'une introduction, d'un développement avec des complications et des rebondissements et d'un état final qui termine l'histoire. En s'appropriant de cette structure, les élèves pourront, sans aucun doute, produire des discours oraux et écrits cohérents. Le conte, à la différence des dialogues, peut être exploité sans les illustrations. Il peut être exploité de plusieurs manières:

1. Les élèves écoutent tout simplement le conte raconté par le maître. L'objectif ici est de permettre aux enfants de baigner dans la langue.
2. Comme texte de compréhension à l'audition. Le maître raconte le conte et les élèves répondent aux différentes questions qui leur seront posées.
3. Le maître raconte le conte et deux ou trois jours après, il demande aux élèves de faire le jeu de rôle. Le fait de séparer de deux ou trois jours l'écoute du jeu de rôle permet aux élèves de mieux intérioriser les différents moments du conte pour mieux le jouer. Ce genre d'exercices permet de libérer et de développer l'expression orale des apprenants.
4. Les élèves écoutent le conte et font le discours oral puis écrit.
5. Le maître raconte une partie du conte et demande aux élèves de deviner la suite. Après avoir discuté avec eux, il leur raconte le reste de l'histoire. L'objectif de cette activité est de développer la capacité d'anticipation et

de libérer la parole. En plus, elle permet aux élèves de s'approprier de la structure d'un conte.

6. Un élève lit un conte au coin bibliothèque et le raconte à ceux qui ne le connaissent pas. Ceci est motivant non seulement pour le présentateur, mais aussi pour les auditeurs. Le présentateur va chercher à convaincre et séduire l'auditoire qui l'écoute attentivement. Cette activité développe le goût de la lecture et l'expression orale.
7. Les élèves, en groupes, écoutent (lisent) un conte et préparent un jeu de rôle pour le présenter aux élèves d'une autre classe.
8. Le maître raconte le conte aux élèves, puis leur donne les illustrations classées en désordre et leur demande de les classer en ordre chronologique et de raconter l'histoire.
9. Le maître peut inviter un groupe d'élèves à écrire un conte à partir des illustrations classées en ordre et le raconter à un autre groupe. Cette activité les prépare à la rédaction en respectant les règles de grammaire, d'orthographe et la cohérence dans l'enchaînement des idées.
10. Le maître peut demander aux élèves de se mettre en groupes et d'illustrer un conte lu ou écouté.

Compte tenu des diverses possibilités d'exploitation du conte, nous recommandons aux maîtres de se servir beaucoup de cet élément dans le développement de l'expression orale et écrite.

*La compréhension à l'audition*: son objectif est de rendre les élèves capables de comprendre, par l'écoute, soit l'idée générale d'un message (compréhension globale), soit une série d'informations précises, bien ciblées contenues dans le message (compréhension sélective), soit le contenu intégral du message (compréhension fine).[6]

## LECTURE

*La lecture découverte*: son objectif est d'amener les élèves à donner du sens à un texte inconnu et perfectionner leurs aptitudes à la lecture rapide. Les textes de lecture découverte sont rédigés à partir de deux ou plusieurs textes tirés de la mémoire de la classe pour bâtir une nouvelle histoire à rebondissements. Ils doivent répondre aux exigences suivantes:

- Etre soigneusement écrits;
- Contenir 80% de mots connus réunis en phrases complexes qui respectent les caractéristiques du code écrit;
- Posséder une introduction, un développement avec des passages dynamiques et une conclusion.

Pour le déroulement normal de la leçon, le texte doit être au préalable soigneusement écrit par le maître sur une large feuille ou sur le tableau, puis

caché aux élèves à l'aide d'un rideau. Il sera alternativement montré aux élèves, puis caché. Chaque fois que le maître découvre le texte, les élèves le lisent seulement des yeux pendant un temps déterminé, puis ils donnent en vrac leurs trouvailles dès que le texte sera caché. Ils énoncent leurs hypothèses sur le sens global du texte, sur sa structure et avec l'aide du maître, ils font des associations de sens, des recoupements à partir des mots et des phrases trouvés et ils découvrent progressivement le sens du texte tout en faisant des synthèses partielles. A la fin, le résumé du texte est fait par un élève. Il faut signaler qu'au cours de cette activité on constate l'intensification des interactions entre les élèves qui s'auto-corrigent et qui s'aident à découvrir le texte. Le maître doit rester discret. Il n'intervient que pour donner l'information qui fait avancer l'investigation et les aide à la structuration de l'histoire.

*La lecture rapide*: elle a pour objectif de rendre l'enfant capable de lire un texte dans un temps limité et d'en tirer les informations utiles. Les séances de la lecture rapide se font de la manière suivante: le texte est donné aux élèves qui le lisent des yeux pendant dix minutes, puis il est retiré et remplacé par le questionnaire qu'ils lisent pendant cinq minutes. Après la lecture du questionnaire, il est retiré et le texte est remis aux élèves pour une seconde lecture de cinq minutes. Après cette deuxième lecture du texte, le questionnaire est remis aux élèves qui répondent aux questions sans le texte.

*La lecture fonctionnelle (le projet)*: Le projet est une activité voulue par les élèves dans les préoccupations de leur environnement. Wambach (1997) définissait le projet comme: «une tâche choisie, voulue et décidée par le groupe en fonction de ses motivations; nécessitant la participation et la collaboration étroite de tous les membres de l'équipe; vivant dans la réalité de la vie, à l'école et en dehors de celle-ci; conduisant à une réalisation utile (objet ou service) pour le groupe»

La lecture dans l'exécution des projets devient un moyen au service des apprentissages et non une finalité. Elle permet surtout de collecter les informations nécessaires pour l'exécution des tâches bien précises. On lit pour agir. C'est ce qui fait que cette lecture est fonctionnelle.

Pour permettre aux élèves de lire et comprendre les consignes, des fiches sont élaborées par le maître et classées par thèmes dans le fichier thématique. Ces fiches sont élaborées de la façon suivante: le mot est écrit soigneusement en cursive et en lettres imprimées sur le recto de la fiche et le dessin expliquant le mot sur le verso. Ces fiches disparaîtrons dès que les élèves sauront lire seuls les consignes. Selon la nature des tâches à exécuter, les projets peuvent être classés en trois groupes: les projets d'école, les projets d'entreprise et les projets d'apprentissage.

Les projets d'école recouvrent les activités qui concernent la vie de l'école: organisation de l'espace et des activités scolaires, des responsabilités. Comme

exemple nous retiendrons l'organisation des différents coins de la classe et le tableau des responsabilités confiées aux élèves. Les projets d'entreprise ou grands projets demandent beaucoup plus de temps pour leur réalisation et la mise en œuvre d'activités complexes. Parmi ces projets nous citerons la visite d'un cite touristique, l'organisation d'une fête scolaire, la culture et l'entretien du jardin scolaire, le petit élevage, la sensibilisation de la population à l'assainissement, etc.

Les projets d'apprentissage concernent les travaux de groupes dans le cadre de la pédagogie différenciée. Les élèves sont repartis en groupes et par niveaux et on leur confie des tâches selon les besoins. Ce sont des petits projets d'apprentissage réalisés par les élèves (bricolage, préparation culinaire: sirop contre la toux, salade de fruits, etc.) et des activités individuelles d'aides à l'apprentissage (problèmes mathématiques, des exercices de grammaire et d'orthographe, etc.). Dans l'exécution du projet, la répartition des tâches se fait en fonction des capacités des apprenants. Chaque étape du travail fait l'objet d'une évaluation et chaque groupe fait aux autres le compte rendu (écrit ou oral) de ce qu'il a accompli. Les activités du projet étant diverses, les écrits produits deviennent aussi différents et variés.

*Les bandes dessinées*: elles ont pour objectifs de développer l'imagination, l'expression orale et écrite des élèves. Elles peuvent être muettes ou parlantes. Les bandes dessinées parlantes sont lues par les élèves qui répondent ensuite aux questions qui leur sont posées ou qui font le compte rendu. Quant aux bandes dessinées muettes, elles servent de moyens pour initier les élèves à la rédaction. Les élèves, après avoir attentivement observé les images, imaginent et écrivent l'histoire.

*Les poèmes et comptines*: ils sont souvent utilisés pour la correction phonétique et l'appropriation phonétique de la langue et par la même occasion, ils développent l'expression orale.

*Les textes documentaires*: ce sont des écrits authentiques à partir desquels sont enseignées les disciplines d'éveil (l'histoire, la géographie, les sciences d'observation, les sciences physiques et l'éducation civique et morale). Ces disciplines sont enseignées en langue nationale en quatrième année. Mais dans les classes supérieures, le maître peut les enseigner dans les deux langues.

## AUTRES ELEMENTS DE LA METHODOLOGIE

*Les mathématiques*: elles sont enseignées à travers les projets. Nous avions dit plus haut que les projets font vivre les élèves dans des situations réelles de la vie. C'est dans la résolution de ces situations que les élèves trouvent leur chemin d'apprentissage et en même temps découvrent la notion de mathématique qui fait l'objet de la leçon. Ils font le compte rendu du résultat de leur travail.

C'est après cela que le maître intervient pour apporter des explications complémentaires permettant aux élèves de mieux assimiler la leçon du jour. Ces acquis sont renforcés par des exercices qui seront traités individuellement ou par groupe.

*Les dessins*: leur objectif est de développer l'expression orale et écrite, l'imagination et la créativité des élèves. Les dessins peuvent être libres ou dirigés. Ils sont libres quand le choix est laissé sur l'initiative des élèves et dirigés quand il leur est demandé d'illustrer un conte, un récit, une scène vécue ou de compléter une bande dessinée. Les dessins dirigés sont suivis d'un commentaire oral ou écrit.

*Les jeux*: leur objectif est de développer l'expression orale et écrite des élèves. Ils aident les élèves à maîtriser la grammaire, l'orthographe et à enrichir leur vocabulaire. C'est l'enseignement par le divertissement. Parmi les jeux nous citerons les jeux de mots (mots croisés, les grilles), les devinettes, les jeux traditionnels du milieu des élèves, etc.

## L'EXPRESSION ECRITE

La familiarisation avec l'écrit commence dès le premier jour de l'école où l'enfant apprend à dessiner son nom et prénom écrits par le maître sur un bout de papier et collé sur sa table. Elle est une étape très importante dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle se réalise grâce au contact permanent des élèves avec les petits textes écrits sur des bandes de papier collées au mur et qui indiquent les différents «coins» de la classe (le coin bibliothèque, le coin bricolage, le coin météo, le coin cuisine, la liste des élèves, les objectifs de la classe) qui sont relatifs à la vie de la classe. Chaque «coin» possède ses consignes pour son exploitation. La compréhension de ces consignes est facilitée par les fiches. Ces fiches sont conçues de la manière suivante: les mots sont écrits soigneusement en cursive et en lettres imprimées. Elles sont élaborées par le maître et classées suivant les «coins».

Pendant la familiarisation avec l'écrit, les élèves apprennent à identifier des mots et des phrases grâce aux exercices de repérage. Ils apprennent à copier des mots et des phrases, à reconstituer des mots, à compléter des phrases et des textes. Cette étape est suivie par la production de discours écrits.

L'écrit fonctionnel se réalise dans les projets. Comme décrit plus haut, les projets mettent les élèves dans la réalité de la vie où les négociations sont à gérer durant toute l'activité. Dans les projets, les élèves écrivent ce qu'il vivent, ils essaient d'apporter des solutions à de vrais problèmes dans des situations réelles. Les projets diversifient les types d'écrits produits: par exemple adresser une correspondance au chef de village pour la visite d'un site touristique, tenir le journal scolaire, faire des affiches pour annoncer une

fête scolaire, le compte rendu d'une activité menée par un groupe d'élèves, une demande d'emploi, une lettre de quête, etc. Chaque texte a ses spécificités: texte narratif, injonctif, argumentatif, explicatif.

Dans l'écrit fonctionnel, le statut du producteur est modifié. En effet, il doit se faire une idée précise de celui à qui il s'adresse, et chercher le vocabulaire et le style qu'il faut pour que son message ait l'effet souhaité sur le destinataire. Pour cela, il faut des séances de réécriture pour rendre le message plus pertinent. C'est au cours de ces séances de réécriture que les élèves apprennent les caractéristiques de ces différents types de textes.

L'ensemble des éléments ci-dessus cités constituent l'unité pédagogique. Ils sont utilisés tant dans l'appropriation de la langue maternelle, que dans l'apprentissage de la langue étrangère.

# Difficultés dans l'expérimentation du projet

L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali n'a concerné que le bamanankan. Cela veut dire que le problème du choix de la langue d'enseignement ne s'est pas posé. Par contre, l'état d'avancement de la recherche linguistique a posé quelques difficultés à l'expérimentation.

En effet, le lancement de toute reforme linguistique suppose avant tout l'existence des données scientifiques fiables qui permettent l'élaboration du matériel pédagogique indispensable à sa mise en œuvre. Cet aspect n'avait pas été suffisamment pris en compte au moment de l'expérimentation des langues nationales. C'est pourquoi l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel a effectivement beaucoup souffert de l'insuffisance de la recherche sur nos langues, surtout dans le domaine de la recherche terminologique.

Cette insuffisance se ressentait au niveau de la formation linguistique des maîtres, sur le contenu des matériaux produits en langues nationales et sur la qualité même de l'enseignement. L'état d'avancement de la recherche ne permettait pas de véhiculer facilement certains concepts et notions dans nos langues. Les documents élaborés étaient très simples et ne rehaussaient pas le niveau de langue des élèves. Les spécificités du code écrit n'étaient pas assez perceptibles dans les écrits en langues nationales: le code écrit se confondait presque à celui de l'oral.

Une autre difficulté qu'a connu l'expérimentation à ses débuts a été la timidité de la sensibilisation des couches socioprofessionnelles à la pédagogie convergente. Cela amena de nombreuses personnes (surtout les intellectuels), ne sachant pas les objectifs et les principes de la pédagogie convergente, à la considérer comme un simple changement de dénomination de la première méthode d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Selon eux, l'enseignement dans les langues nationales conduit à un enseignement au rabais.

L'insuffisance de la sensibilisation avait influé négativement sur certains enseignants de la ville même de Ségou. Ceux-ci manifestaient des inquiétudes par rapport à cette nouvelle démarche pédagogique qui proposait une approche différente de celle qu'ils avaient apprise et pratiquée durant des décennies. Il n'était pas rare d'entendre, dans les écoles qui appliquent la pédagogie convergente, de la part de ces enseignants non impliqués dans l'innovation, des dénominations comme: «Ecole des tambours et flûtes», «Ecole des tam-tams et balafons». Ils identifiaient ces écoles à travers certains instruments de musique souvent utilisés pour animer certaines séances de techniques d'expression et de communication, un des éléments importants de

l'unité pédagogique et en même temps, la base de tous les apprentissages. Certains enseignants convaincus de l'inefficacité de la méthode, car ne la connaissant pas, prévoyaient déjà de mauvais résultats pour ces élèves à l'examen d'entrée en classe de septième année. Heureusement, les résultats ont juste prouvé le contraire. Nous reviendrons sur ces résultats quand nous aborderons le point relatif à l'évaluation.

Nous trouvons qu'une innovation d'une telle importance devrait être précédée et entretenue par une sensibilisation permanente de toutes les couches sociales afin d'éviter les mauvaises interprétations et les comportements susceptibles de nuire à l'expérimentation. Le point suivant que nous avons retenu parmi les difficultés de l'expérimentation est le mode d'évaluation des acquisitions des élèves à l'examen de fin de la sixième année. Rappelons que la pédagogie convergente est une méthode active d'apprentissage beaucoup plus tournée vers les objectifs pédagogiques que sur les contenus des programmes. C'est une méthode axée sur une approche globale de l'apprentissage de la langue, qui oriente l'articulation vers un transfert de compétences. Partant de ce fait, les enfants devraient être évalués à partir d'instruments qui sont en congruence avec la méthode à laquelle ils ont été formés. Mais, à la fin de la sixième année, les élèves des classes de pédagogie convergente sont soumis aux mêmes épreuves que leurs camarades du système classique, à l'examen d'entrée en classe de septième année. Ceci fausse totalement les données. Comment peut-on former avec une méthode et vouloir évaluer avec des instruments non conformes à cette méthode ? Dans le classique, on évalue surtout les connaissances et non les aptitudes et attitudes. Ce mode d'évaluation n'est pas du tout conforme à la démarche de la pédagogie convergente. Le seul compromis qui fût trouvé est que les enfants, en plus des épreuves classiques, puissent aussi être évalués dans les épreuves spécifiques à la pédagogie convergente.

La hantise de cet examen de fin de premier cycle sous sa forme classique fait que, certains maîtres des classes de pédagogie convergente, à partir de la cinquième année retournent purement et simplement à la méthode classique, pour préparer, selon eux, leurs élèves à son mode d'évaluation car les parents d'élèves, eux aussi, jugent les maîtres à partir du nombre d'élèves admis à l'examen et non à partir de la qualité des produits formés.

# Evaluation

L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali résulte de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel. En effet, comme il a été dit plus haut, c'est à la suite des évaluations commises au cours de l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement que les responsables du Ministère de l'Education Nationale ont sollicité le concours de l'ACCT et du CIAVER pour expérimenter la pédagogie convergente dans deux de nos écoles afin de corriger les difficultés constatées chez les enseignants lors du passage de la langue nationale au français.

Mais signalons que malgré ces difficultés, des résultats très positifs ont été enregistrés dans le rendement de ces écoles. Une étude comparée a été faite à cet effet en août 1985 par la DRE de Ségou[8]. Elle avait entre autres objectifs de comparer l'évolution des promotions des écoles de Zanabougou et de Banankoronin et de trois autres écoles classiques témoins de la ville de Ségou, dénommées Groupe I, Groupe II, Groupe III pour la période allant d'octobre 1979 à juin 1985. Nous rappelons que c'est en octobre 1979 que furent ouvertes, les premières écoles expérimentales en bamanankan et c'est en juin 1985 que la première promotion de ces écoles devrait passer les épreuves de l'examen d'entrée en septième année. Il ressort de cette étude que sur un effectif de départ de 115 élèves en 1979-80 pour les deux écoles expérimentales, 53 élèves, soit 46,8% sont arrivés en sixième année sans avoir redoublé une classe; 26 élèves de cet effectif, soit 22,60% ont réussi l'examen d'entrée en septième année en juin 1985. En ce qui concerne les trois écoles classiques, sur un effectif de départ de 340 élèves pour la même année, 24 élèves soit 7,05% sont arrivés en sixième sans avoir redoublé une classe; 14 élèves de cet effectif, soit 4,11% ont réussi à l'examen d'entrée en septième année en juin 1985. Ainsi, en comparant les résultats obtenus par ces deux types d'écoles nous constatons aisément que les performances réalisées dans les écoles expérimentales dépassent largement celles réalisées dans les écoles classiques: 22,60% pour les écoles expérimentales contre 4,11% pour les écoles classiques. Ce qui revient à dire que l'importance de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement ne souffre d'aucun doute. D'autres évaluations faites de l'impact de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement confirment bien ce constat[9].

Rappelons que la pédagogie convergente a été expérimentée pendant six ans. C'est en sixième année (Septembre 1993) que la première promotion devrait passer l'examen de fin de premier cycle, appelé Certificat d'Etudes Primaires (CEP).

Cette innovation pédagogique, compte tenu des attentes du Ministère de l'Education Nationale du Mali et des espoirs qu'il fondait sur elle, compte tenu de sa démarche novatrice dans la didactique des langues et compte tenu de son caractère inédit en Afrique (le Mali est le seul pays d'Afrique à abriter l'expérimentation) a été suivie tant au niveau national, qu'international.

Ainsi, en plus des séminaires de suivi et d'évaluation (trois fois par an) organisés par le CIAVER et l'équipe nationale impliquée dans la mise en œuvre de l'expérimentation de l'innovation, la pédagogie convergente a été l'objet d'évaluations internes faites au niveau national et externes faites au niveau international.

## EVALUATION INTERNE

Parmi les évaluations internes, nous retiendrons celle faite en juin 1993 par l'IPN et les résultats de l'examen national d'entrée en classe de septième.

L'objectif de la première évaluation était de faire le bilan des acquisitions cognitives des élèves des classes de pédagogie convergente après six ans d'expérimentation. L'évaluation a été faite à l'aide de deux séries de tests cognitifs en bamanankan et en français. Ces tests sont bâtis sur la base des objectifs d'apprentissage de la classe de sixième et vérifient non seulement la connaissance des deux langues, mais aussi les connaissances acquises dans les disciplines enseignées dans ces classes. Dans sa conclusion, le rapport stipule que:

cette évaluation montre de manière très nette que les objectifs de l'enseignement du français sont atteints par les élèves de la méthodologie convergente. Les difficultés rencontrées résident plus dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit que dans la compréhension de l'oral et cela aussi bien au niveau de la langue nationale que du français. Les objectifs d'enseignement en langue nationale sont atteints de manière très satisfaisante (IPN, 1993, p. 9).

Si l'évaluation des acquisitions cognitives n'a concerné que les élèves des classes de pédagogie convergente, l'examen d'entrée en classe de septième année a, par contre, touché les deux types d'écoles: les écoles classiques et les écoles de pédagogie convergente. Cette évaluation certificative a donné l'occasion de comparer les performances des élèves dans les deux systèmes. En effet, les élèves des classes de pédagogie convergente ont composé, en septembre 1993, dans les épreuves communes en français avec ceux des écoles classiques et dans des épreuves spécifiques à l'innovation, en français et en bamanankan. Les résultats ont montré que les meilleures performances ont été enregistrées par les écoles de pédagogie convergente. Sur un effectif de 48 élèves, 37 ont passé avec succès cet examen, soit 77%, alors que le taux national de réussite est de 66,24%.

Le tableau ci-dessus, relatif aux résultats des écoles de pédagogie convergente et celles du classique de la ville de Ségou à l'examen d'entrée en classe de 7e année de 1994 à 1999, montre clairement que les performances des écoles de pédagogie convergente restent toujours les meilleures:

| Années | Ecoles de pédagogie convergente (%) | Ecoles classiques (%) |
|---|---|---|
| 1994 | 56,52% | 40,62% |
| 1995 | 37,64% | 42,34% |
| 1996 | 75,75% | 54,26% |
| 1997 | 50% | 36,89% |
| 1998 | 71,95% | 48,30% |
| 1999 | 78,75% | 49,13% |

Dans le cadre du PAQ (Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education), financé par l'USAID, une évaluation de 1998 des classes de pédagogie convergente, édifiée sur les données de 1996, a été faite par l'IPN.

Par rapport aux acquisitions des élèves, les résultats ont montré que plus de la moitié des élèves des écoles à pédagogie convergente, soit 51,2%, a obtenu une moyenne égale ou supérieure à 100 dans les classes de 1re année contre 49,5% des élèves des écoles classiques.

Dans les classes de 2e année, ils sont également plus nombreux, dans les écoles à pédagogie convergente, à obtenir une moyenne égale ou supérieure à 100, soit 56% contre 44% dans les écoles classiques. (IPN, 1998, p.43-44)

Les résultats nationaux de l'examen d'entrée en classe de 7e année, session de juin 2000 (c'est en 2000 que les élèves, issus de la généralisation de la pédagogie convergente commencée en 1994, ont fait l'examen d'entrée en classe de 7e année) viennent confirmer la supériorité du rendement des classes à pédagogie convergente (cf. tableau):

| DRE | % Pédagogie convergente | % Ecoles classiques | Ecart |
|---|---|---|---|
| Kayes | 68,10% | 49,04% | 19,06% |
| Koulikoro | 92.90% | 61% | 31,90% |
| Sikasso | 65,10% | 46,03% | 19,07% |
| Ségou | 46,69% | 45,12% | 1,57% |
| Mopti | 79,22% | 51 ,03% | 28,21% |
| Tombouctou | 62% | 62,01% | - 0,01% |
| Gao | 59,56% | 53,51% | 6,05% |
| Bamako | 75,54% | 56,75% | 18,79% |
| National | 68,57% | 52,34% | 16,23% |

D'une manière générale, les résultats des différentes évaluations ont fait apparaître que l'utilisation des langues nationales et de la pédagogie convergente en particulier, permet de réduire le taux de déperdition scolaire, d'améliorer le rendement scolaire et d'installer chez l'apprenant un bilinguisme fonctionnel.

## EVALUATION EXTERNE

L'évaluation externe a été financée par l'ACCT et confiée à deux experts dans le domaine de l'éducation. Il s'agit de Awa Sylla, didacticienne, assistante au Département de Lettres Modernes à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Elle est aussi Conseiller Technique auprès de la Commission Sénégalaise de la Francophonie de Michel Plourdre, professeur-cadre, retraité de l'Université de Montréal et spécialiste en planification, analyse et évaluation de politiques, de programmes ou de projets.

Cette mission d'évaluation s'est déroulée du 15 au 22 décembre 1994 à Bamako et à Ségou. Les experts qui ont préalablement élaboré les paramètres de l'évaluation à l'Ecole Internationale de Bordeaux, ont rencontré les membres de l'équipe nationale chargée de la mise en œuvre de l'expérimentation de la pédagogie convergente, les enseignants des classes qui pratiquent l'innovation, les enseignants en dehors de l'expérimentation, les parents d'élèves et les responsables du Ministère de l'Education de Base. Ces entretiens ont été suivis de visites de classes (de la 1re à la 6e années), afin de voir évoluer les maîtres en cours.

Au terme de leur séjour à Ségou, les deux experts ont confié leurs impressions à l'équipe audio-visuelle du Ministère de l'Education de Base .

*Fatoumata Sylla:*
Après avoir visité toutes les classes de la pédagogie convergente, de la première année à la sixième année, et après avoir discuté avec les maîtres impliqués et non impliqués dans cette démarche pédagogique, je pense que l'élément fondamental de cette innovation pédagogique au Mali est d'avoir introduit les langues nationales, de façon précise et bien définie. Je m'explique: les langues nationales sont introduites dans l'enseignement depuis 1979, mais avec la pédagogie convergente, elles deviennent un outil d'apprentissage des techniques scolaires, c'est-à-dire que les enfants apprennent à maîtriser le discours oral, le discours écrit et la structure grammaticale de la langue. Toutes ces acquisitions qui se faisaient dans l'enseignement classique du français vont être facilitées, par quelque chose que l'enfant connaît, qui est son bain linguistique naturel; et je pense qu'il faut insister là dessus, parce qu'en fait, ce qu'on vise dans la scolarisation des enfants, c'est de leur

apporter des techniques, or ces techniques là, je pense, sont apportées de façon privilégiée lorsqu'on s'appuie sur le socle de ce que l'enfant connaît, de son environnement naturel et donc de sa langue maternelle.

S'agissant de la grammaire, il faut que l'équipe de pilotage, en accord avec l'équipe de Ségou, voit ensemble dans les principes même de la pédagogie convergente telle qu'elle est enseignée au Mali, comment intégrer, peut être à partir de la cinquième année, (au moment où les qualités qui sont donc le final de cette pédagogie particulière sont bien installées), bien assises, quelques éléments minimum de systématisation en grammaire. Ces éléments pourraient être renforcés dans le cycle supérieur. Cela me semble un point important pour permettre aux enfants qui auront la possibilité de pouvoir, sans aucun problème, continuer leurs études dans le cycle secondaire et même supérieur.

*Michel Plourde:*
Nous avons été agréablement impressionnés à Ségou. Nous avons été confrontés aux applications concrètes des principes de la pédagogie convergente qui allie l'apprentissage de la langue nationale avec les meilleurs principes d'apprentissage, permettant de libérer l'enfant, lui permettant de s'exprimer spontanément, d'acquérir des aptitudes à la communication remarquables. Nous l'avons vu de visu. Nous avons vu les enseignants en situation de classe. Nous avons observé les différentes activités de la pédagogie convergente et dans les rencontres qui ont suivi, nous avons également rencontré des enseignants qui ne sont pas impliqués dans cette innovation pédagogique. Mais ceux-ci sont unanimes eux aussi à reconnaître que les enfants qui sont formés par cette méthode sont plus capables par eux-mêmes, en toute initiative, d'aller chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour devenir des citoyens, des agents actifs de développement.

Au cours de leur rencontre avec les maîtres impliqués dans l'innovation, l'un d'entre eux, disait ceci: «la seule chose que je regrette dans ma carrière professionnelle est d'avoir connu tardivement la pédagogie convergente». Un autre enseignant, qui était à l'époque à l'école «Groupe Central 1er cycle» de Ségou (l'actuelle école Bandiougou Bouaré) qui ne pratiquait pas la pédagogie convergente, mais qui a eu à encadrer certains élèves de la pédagogie convergente à domicile (car certains parents doutaient encore de l'efficacité de la méthode), trouvait que la seule difficulté de ces élèves réside dans la grammaire normative. Cela s'explique aisément, parce qu'en pédagogie convergente, la grammaire n'est pas enseignée d'une manière systématique. La même remarque avait été faite par les deux experts de l'ACCT.

Un des représentants de l'Association des Parents d'Elèves (APE) disait que les élèves de «Wambach» (M.Wambach est l'initiateur de cette méthode au

Mali) sont curieux et toujours occupés à faire quelque chose à la maison. Ils ont donné le goût du travail à leurs frères et sœurs aînés qui sont dans le système classique. Ils les aident souvent à résoudre des problèmes de mathématique. Ces mêmes impressions sont données par deux parents d'élèves qui ont bien accepté de se confier à cette même équipe de reportage. Le directeur du second cycle du Groupe Central III B de Ségou qui reçoit les élèves après leur admission à l'examen d'entrée en classe de 7e, nous a aussi confié ses impressions.

*Fafa Dembélé, parent d'élève:*
La pédagogie convergente est une méthode qui est très bien, parce qu'elle a permis à mon enfant de 12 ans de s'intéresser aux études. ....J'ai constaté que les enfants qui suivent la pédagogie convergente ont la compréhension très facile. Ils assimilent vite et s'intéressent à leur avenir. Ils participent eux-mêmes à la construction de leur formation et de leur savoir. J'ai une fille qui fait l'école classique, mais je vois que l'évolution n'est pas la même. Les enfants de la pédagogie convergente sont beaucoup plus évolués, plus détendus. Ils préparent leurs leçons. Ils n'attendent pas le maître.

*Zoumana Koné, parent d'élève:*
J'ai trois enfants qui font l'école qui applique la pédagogie convergente. Quand ces enfants arrivent à la maison, ils n'attendent pas qu'on leur dise de prendre leurs cahiers et d'étudier...ils se mettent automatiquement au travail. Le plus souvent, ils reviennent sur ce qu'ils ont fait en classe. Ils répètent les leçons de langage, ils dramatisent un dialogue, ou bricolent quelque chose. Ils ont toujours quelque chose à faire et les autres enfants (scolarisés et non scolarisés) du quartier viennent les voir. Parmi ces enfants, certains ont forcé leurs parents à les inscrire à l'école de la pédagogie convergente. J'ai demandé à ma fille de me dire le secret qui leur permet de résoudre rapidement les problèmes. Elle m'a répondu que le seul secret est qu'ils ne laissent rien passer en classe sans l'avoir compris. Ils posent des questions à leur maître chaque fois qu'ils ne comprennent pas quelque chose et si ce dernier pose une question, chacun cherche la réponse. Chaque élève veut être le premier à trouver la réponse.

*Daniel Dembélé, directeur d'école:*
Les élèves que nous recevons viennent du premier cycle de la pédagogie convergente après leur réussite à l'examen d'entrée en classe de 7e année. Nous avons reçu, au second cycle, 17 élèves pour l'année scolaire 1993-1994. Nous avons 12 de ces élèves (6 filles et 6 garçons) qui passent en 8e année. Leurs moyennes varient entre 9,02 et 16,99. Cela prouve que la pédagogie

convergente est performante même au second cycle. Les maîtres qui ont eu à les former en classe de 7e année trouvent qu'ils aiment vraiment apprendre, ils sont très curieux et posent beaucoup de questions. Ils essaient toujours de comprendre et de répondre aux questions qu'on leur pose et ils ne se gênent pas de faire des fautes. En revanche, les élèves issus du système classique hésitent longtemps avant de répondre à une question ou de poser une question. Ils essaient d'abord de comprendre la question posée dans la langue nationale, puis cherchent la réponse, la traduisent ensuite en français, la répètent intérieurement plusieurs fois pour ne pas se tromper. C'est après cette longue opération, qu'ils tentent de répondre à la question posée. Il en est de même quand ils veulent poser une question. Le plus souvent, par peur de faire des fautes, ils préfèrent se taire, donc ils ne posent plus leur question.

Au point de vue âge, ils sont très jeunes. Ils nous arrivent à l'âge de 13 ans, ils n'ont redoublé aucune classe. Pour le moment, leur comportement au second cycle nous donne entière satisfaction.

Après les différents entretiens, il est apparu que la pédagogie convergente est un projet qui mérite d'être soutenu et encouragé. Mais, un accent particulier doit être mis sur la sensibilisation de tous les partenaires de l'école autour de cette innovation pédagogique très prometteuse, qui peut apporter un changement positif à tout notre système éducatif dans son ensemble, que ce soit au niveau de l'éducation préscolaire, de l'enseignement formel et même de l'alphabétisation fonctionnelle. Cidi Cissé[10] n'a-t-il pas vu juste en disant:

La pédagogie convergente constitue, au-delà de l'école, un important potentiel de changement à actualiser. Elle pourrait se situer à la confluence d'actions embrassant le développement de l'éducation préscolaire, l'alphabétisation et la promotion culturelle de l'environnement scolaire.

La maîtrise de la langue maternelle est communément admise comme le facteur essentiel du développement de l'intelligence et de la personnalité de l'enfant.

A ce titre, on peut présumer que l'emploi de la pédagogie convergente aurait des effets autrement importants, si on l'appliquait déjà au niveau préscolaire, à condition toutefois que l'on renonce à la tendance actuelle qui fait des jardins d'enfants ou des classes maternelles, des lieux d'apprentissage précoce du français.

Dans la perspective de l'hypothèse que privilégie la pédagogie convergente, l'éveil et la stimulation des enfants du préscolaire se feraient exclusivement en langue nationale (maternelle).

Avant l'apprentissage du français à l'école, l'aisance sera déjà suffisamment assurée dans la langue nationale (maternelle). L'entrée de l'enfant dans le système formel de l'enseignement en sera facilité d'autant. La pédagogie conver-

gente serait une alternative plausible pour une alphabétisation intelligente et efficace. Ce serait le moyen le plus sûr pour stimuler la production écrite dans les langues nationales, production qui ne devrait pas se limiter à l'école. Il est permis d'espérer que la pédagogie convergente pourrait bientôt irradier dans le domaine de l'alphabétisation, maintenant que cette action s'intéresse de plus en plus à des enfants d'âge scolaire. L'extension hors de l'école de la pédagogie convergente agirait sur l'environnement à la manière d'un influx.

Les changements apportés par la pédagogie convergente dans le système éducatif du Mali ont été perçus bien au-delà des frontières nationales. En effet, c'est à travers la pédagogie convergente que notre pays a été primé le 6 octobre 1998 de la Médaille Coménius par l'UNESCO.

# Impact

A travers les différentes évaluations, nous constatons une réduction de la déperdition scolaire, un taux de promotion beaucoup plus élevé que dans les écoles classiques, une meilleure articulation entre la langue nationale et le français, qui conduit à l'installation d'un bilinguisme fonctionnel chez les apprenants.

L'expérimentation de cette innovation pédagogique nous a permis de constater la revalorisation des langues nationales par l'intensification de la recherche linguistique et la production d'écrits en ces langues et une meilleure intégration de l'école aux réalités du milieu des apprenants, qui deviennent profondément ancrés dans leur culture tout en étant ouverts aux autres cultures et tournés vers l'avenir.

Elle a créé un nouveau type d'école qui donne plus de place à l'apprentissage qu'à l'enseignement. L'école est transportée vers la communauté. En effet, grâce aux projets scolaires, un lien s'est établi entre l'école et la communauté qui s'intéresse de plus en plus à la vie de l'école, à ses activités.

Les élèves qui apprennent à réaliser beaucoup de choses à l'école, à travers les projets, essaient de réinvestir ces acquis au niveau de la communauté qui, à son tour, les aide dans la réalisation de ces tâches ou change même de comportements. (Voir encadré ci-contre)

La pédagogie convergente a entraîné des mutations pas seulement au niveau de l'école, mais aussi au niveau des comportements des apprenants, des enseignants et des méthodes d'enseignement. L'enseignement étant dispensé d'abord en la langue maternelle et la priorité accordée au travail de groupe, les élèves participent activement à tous les apprentissages et deviennent autonomes dans la recherche du savoir. Le travail en équipe entraîne également le sens de la collaboration, de la responsabilité et une meilleure connaissance de soi et des autres. Il ressort des entretiens avec les parents que les enfants ont une soif, une volonté d'apprendre et une curiosité très poussée. Ils essayent de répondre aux questions qu'on leur pose et ont une attitude positive vis-à-vis de l'erreur et n'hésitent pas à émettre d'autres hypothèses en s'inspirant de l'erreur commise.

Les enseignants qui évoluent dans les classes de pédagogie convergente sont devenus des partenaires des élèves. Avec l'enseignement par objectifs, ils ont une parfaite autonomie dans l'exécution des contenus d'apprentissage, tâche dont ils s'acquittent avec plaisir et abnégation, le calendrier scolaire n'étant plus un «corset» par lequel il faut nécessairement passer.

Suite aux différentes évaluations (interne et externe) dont les conclusions des maîtres des écoles qui appliquent l'innovation pédagogique et des

**Témoignages de parents d'élèves de l'école de Banankoronin (1re école expérimentale de Ségou).**

Selon les parents, les élèves, de par leurs comportements, les ont obligés à aller vers l'école. Ils leur adressent des correspondances pour se renseigner sur l'histoire du village (sa fondation, les chefs qui se sont succédés, ses traditions, etc.). Ils organisent des journées de salubrité et des journées de l'arbre. Avant ces journées, ils adressaient des correspondances au chef du village qui met à leur disposition les outils nécessaires pour les activités à mener. Pendant ces journées, ils nettoient les places publiques, les alentours des puits et plantent des arbres. Après ces exemples donnés par les élèves, les villageois eux-mêmes veillent à ce que les lieux restent toujours propres, les arbres biens entretenus par la population et des sanctions sont prises contre les contrevenants.

Par ailleurs, les villageois font souvent recours aux élèves pour leur ex pliquer le mode de fonctionnement de certains outils de travail, la posologie de certains médicaments. Une femme disait que c'est grâce à son enfant, qu'elle a commencé à vacciner régulièrement ses autres enfants, parce qu'il lui demandait chaque fois, si elle avait fait vacciner son jeune frère contre la poliomyélite afin qu'ils puissent jouer ensemble au football. Cette même femme disait que c'est grâce à ce même enfant qu'elle a appris à préparer le sirop contre la toux pour ses enfants. Maintenant toutes les femmes du village savent le faire.

Les élèves organisent également des soirées culturelles au cours desquelles ils sensibilisent la population à travers des sketches sur la scolarisation des filles, l'exode rural, etc. Dans ce village, à chaque fin d'année, les villageois organisent une fête pour récompenser les meilleurs élèves.

**Témoignage de N'Tjilla (IEF de Kolokani, DRE de Koulikoro)**

Selon le directeur de cette école, les élèves avaient constaté que le marché, lieu de rencontre hebdomadaire des villages voisins, était trop sale. Ils ont adressé une correspondance au chef du village lui disant qu'ils vont nettoyer le marché. Le jour venu, les élèves se sont acquittés correctement de leur tâche. Les villageois ayant remarqué ce geste, ont décidé, depuis lors, de nettoyer régulièrement leur marché et les places publiques et ont promis au directeur de construire de nouvelles classes pour inscrire le maximum d'enfants et en accordant la priorité aux filles.

Un second exemple est relatif à la lutte contre les maladies diarrhéiques. Les élèves ont appris à préparer «l'eau de la santé» qui est une solution sucrée et salée qu'on administre aux enfants atteints de diarrhée pour éviter leur déshydratation. Ces élèves ont appris cela aux femmes du village qui sont même venues à l'école remercier le directeur. Par ailleurs, les élèves entretiennent de petits jardins, font le petit élevage dans leur famille. Un parent d'élève s'est même exprimé en ces termes: «d'habitude, l'école acculture nos enfants. Mais cette école fait de sorte que nos enfants restent nos enfants. Ils restent liés à leur milieu. Ils passent très souvent, avec leur maître, voir comment nous travaillons dans nos différents ateliers. Nous sommes prêts à tout faire pour que cette école survive aussi longtemps que vivra ce village».

ont été positives et suite aux appréciations positives des parents des élèves, délégations des pays amis qui ont visité ces écoles, le Ministère en charge de l'éducation de base a décidé, en octobre 1994, d'étendre progressivement la pédagogie convergente à toutes les écoles du Mali et de prendre en compte les autres langues nationales. Un comité de pilotage a été à cet effet mis en place. Ses activités s'articulent autour de l'élaboration du matériel didactique en langues nationales, de la formation de tous les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'extension de la pédagogie convergente (enseignants, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'enseignement fondamental, directeurs régionaux de l'éducation et agents des services centraux du Ministère de l'Education) et du suivi pédagogique des enseignants. Nous expliquerons, dans les points qui suivent, comment s'effectuent l'extension du projet, l'élaboration du matériel didactique en langues nationales, la formation et le suivi pédagogique des enseignants.

# Extension du projet

L'extension de la pédagogie convergente à toutes les écoles du pays ne peut se faire que par étapes compte tenu du multilinguisme, du niveau de la recherche linguistique et de la formation des enseignants. Pour cela, il fallait former les enseignants, identifier les aires linguistiques et élaborer le matériel didactique.

Pour l'année scolaire 1994-1995, 67 écoles expérimentales en langues nationales ont été transformées en école à pédagogie convergente sur le territoire national. En plus du bamanankan, les langues nationales fulfulde et songhay ont été introduites. Il faut signaler que cette première extension a concerné surtout les localités monolingues qui ont en plus, une certaine expérience dans l'utilisation des langues nationales dans le formel.

Pour l'année scolaire suivante, le nombre d'écoles pratiquant cette innovation pédagogique a été amené à 153 et trois autres langues nationales ont été introduites dans le système: le soninké (région de Kayes et Koulikoro), le dogon (région de Mopti) et le tamasheq.

En 1996-1997, l'extension touchait 196 écoles. Ce nombre a été porté à 244 en 1997-1998. L'année scolaire qui a suivi, a vu l'introduction de deux autres langues nationales dans le système: le syenara (sénoufo) dans la région de Sikasso et le bomu (bobo) dans la région de Ségou. Le nombre d'écoles appliquant la nouvelle démarche pédagogique a été amené à 309. Aujourd'hui, grâce à cette stratégie, l'extension de la pédagogie convergente a atteint 345 écoles, plus de 1000 classes, 45000 élèves et 1600 enseignants et conseillers pédagogiques formés.

Cependant, il faut reconnaître que la généralisation progressive de la pédagogie convergente ne se fait pas sans grandes difficultés. Parmi ces difficultés nous retiendrons surtout celles liées au choix de la langue d'enseignement et à la disponibilité des ressources humaines.

Le Mali est caractérisé par une diversité et un brassage ethniques très poussé qui font que plusieurs langues cohabitent dans une même localité qui, le plus souvent, ne dispose que d'une seule école. Dans ces milieux multilingues, le choix de la langue d'enseignement se pose souvent, car chaque ethnie tient à son identité culturelle, bien que sa langue ne soit pas la plus parlée. Face à une telle situation et pour ménager les susceptibilités des communautés, le comité de pilotage procède à des concertations et à une sensibilisation de ces communautés afin de les amener à faire un choix judicieux.

En ce qui concerne les ressources humaines, il faut signaler que certaines langues disposent de très peu d'enseignants pour couvrir tout le cycle. Il ne serait pas alors utile de les introduire dans le système pour les arrêter au bout

de deux ou trois ans. De même, il n'est pas rare de voir des enseignants qui, ne voulant pas quitter leur localité pour des raisons sociales ou autres, sont choisis pour enseigner dans des langues qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement.

Face à ces difficultés qui retardent sérieusement la généralisation de la pédagogie convergente, le comité de pilotage a mené, du 21 mai au 22 juin 1999, une enquête sociolinguistique au niveau de tous les directeurs et maîtres du 1er cycle de l'Enseignement Fondamental. Elle avait pour objectif de déterminer les capacités linguistiques des enseignants et de connaître la situation linguistique du milieu en terme de langue dominante ou émergente à utiliser. Les résultats de cette enquête ont permis de déterminer les potentialités de chaque langue en enseignants et leur localisation. Elle a en même temps permis de savoir sur quelle langue mettre l'accent pendant le recrutement des enseignants.

## ELABORATION DU MATERIEL DIDACTIQUE

L'expérimentation des langues nationales entreprise en octobre 1979 dans l'enseignement a beaucoup souffert de l'insuffisance, voire du manque de manuels scolaires en langues nationales. Cela entraîna même le retour de certaines écoles expérimentales au système classique. L'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement au Mali a été lancée sans un programme conséquent de conception et d'élaboration de matériel didactique dans ces langues. Cette tâche a été confiée d'abord à la DNAFLA puis, plus tard à l'IPN et exécutée par des agents qui n'avaient reçu aucune formation en didactique des langues maternelles et aux techniques d'élaboration de manuels scolaires. Conséquemment, les quelques rares manuels élaborés et mis à la disposition des maîtres et des élèves souffraient d'une certaine inadéquation.

L'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou a, quant à elle, moins souffert de ce problème dans la mesure où elle n'a concerné qu'une seule langue (le bamanankan) et deux écoles. Le matériel didactique, tant en langue nationale qu'en français, était élaboré au fur et mesure que la l'expérimentation avançait en scolarité, par l'équipe de supervision et les maîtres chargés de mener ladite expérimentation.

L'extension de la pédagogie convergente à toutes les langues, à toutes les écoles remet sur table l'épineux problème de manuels scolaires en langues nationales. Ces manuels, à la différence de ceux en français, ne peuvent pas être achetés ailleurs, ils doivent être conçus par les compétences nationales. De ce fait, pour faciliter la généralisation de la pédagogie convergente dans toutes les écoles et éviter le problème qu'avait connu la première expérimentation des langues nationales, le comité de pilotage, chargé de la mise en œuvre de

cette généralisation, a placé le problème de manuels scolaires au centre de ses préoccupations.

Pour cela, il a adopté une stratégie qui consiste à élaborer progressivement les manuels scolaires en langues nationales en suivant l'évolution des cours pour chaque langue. Ces manuels sont élaborés au cours des ateliers qui se tiennent chaque année par des équipes pluridisciplinaires. Ces équipes sont généralement constituées de linguistes, de pédagogues et de psychopédagogues de l'IPN, de la DNAFLA, de l'ENSup (Ecole Normale Supérieure) et de l'ISH (Institut des Sciences Humaines), de physiciens, de mathématiciens, d'illustrateurs, de conseillers pédagogiques généralistes et de maîtres qui enseignent dans les classes de pédagogie convergente.

Chaque unité linguistique dispose de son équipe qui rédige les manuels conformément aux termes de référence élaborés par le comité de pilotage qui a, en son sein, les premiers maîtres qui ont mené l'expérimentation de la pédagogie convergente. Il faut signaler que les équipes de rédaction de manuels bénéficient, au cours de ces ateliers, des compétences de quelques agents de la section «Langues nationales» de l'IPN qui ont reçu une formation aux techniques d'élaboration des manuels scolaires en langues nationales grâce à l'appui financier et technique de la Fondation Allemande pour le Développement International (DSE).

Grâce à cette stratégie, le cours complet de bamanankan, fulfulde et songhay a été élaboré. Des manuels de la 1re à la 5e années sont élaborés pour le soninké, le dogon et le tamasheq. Quant au bomu et au syénara (langues introduites en 1998, donc en 2e année de scolarité à ce jour), ils disposent déjà des manuels pour les quatre premières années. Les trois autres langues nationales non encore introduites (le bozo dans la région de Mopti, le mamara dans les régions de Ségou et Sikasso, le khassonké dans la région de Kayes) disposent aussi de matériel didactique pour les deux premières années. Ce qui explique qu'au cours des ateliers, on prépare le matériel didactique non seulement pour les langues introduites dans la nouvelle démarche pédagogique, mais aussi pour celles qui ne le sont pas encore en vue de faciliter leur introduction dans le système.

Dans le domaine de l'élaboration du matériel didactique, les difficultés se situent surtout au niveau de l'illustration, de la production (impression), de la distribution et enfin, au niveau du sous-équipement des unités linguistiques en matériel informatique. L'image joue un grand rôle dans la démarche de la pédagogie convergente. Les illustrateurs de l'IPN et de la DNAFLA qui sont chargés d'illustrer les manuels ne sont pas formés aux techniques modernes d'illustration et ne disposent pas de moyens techniques modernes qui leur permettent de remplir correctement leur tâche.

Les imprimeries de l'IPN et de la DNAFLA chargées d'imprimer les pro-

duits des ateliers de conception doivent être suffisamment équipées pour produire les manuels de qualité et en quantité suffisante. Leur état actuel ne leur permet pas de s'acquitter correctement de cette tâche. Pour pallier ce problème, une expérience a été tentée avec les imprimeurs nationaux.

## FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les enseignants qui évoluent dans ces écoles sont des maîtres du premier cycle de l'Enseignement Fondamental. Ce sont des maîtres généralistes, formés dans les Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG) du Mali. Ils ont pris connaissance avec la pédagogie convergente à travers la formation continue.

La formation des enseignants en pédagogie convergente constitue un axe majeur du comité de pilotage chargé de la mise en œuvre de la généralisation progressive de cette pédagogie. Chaque année, pendant les grandes vacances (juillet, août et septembre), des sessions de formation et de perfectionnement sont organisées à l'intention de tous les acteurs impliqués dans l'extension de l'innovation pédagogique. Il s'agit des maîtres, des directeurs d'écoles, des conseillers pédagogiques généralistes et des inspecteurs de l'enseignement fondamental. Les formations sont assurées par les agents de l'IPN, de la DNAFLA et les pionniers de l'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali. Elles s'articulent autour d'un module à trois niveaux. Chaque niveau comprend deux volets: le volet langue nationale et le volet pédagogie convergente.

Au niveau I, les maîtres sont sensibilisés à la pédagogie convergente et initiés à la transcription et à la rédaction en langues nationales. Le niveau II renforce leurs capacités de rédaction en langues nationales par la production d'écrits et les initie à l'enseignement du français oral. Enfin, le niveau III est celui du perfectionnement des acquis en pédagogie convergente et en langues nationales. Il faut signaler que c'est au niveau III qu'on donne aux maîtres toutes les informations nécessaires qui leur permettront de tenir une classe de pédagogie convergente jusqu'en 6$^{e}$ année.

La durée de la formation est de vingt jours pour chaque niveau. Cependant, il convient de signaler que le temps alloué à cette formation est nettement insuffisant. Il ne permet pas au maître de bien maîtriser les contenus des deux volets de chaque niveau. Cela a d'ailleurs été plus d'une fois signalé dans les rapports d'évaluation de ces stages, d'où l'impérieuse nécessité de revoir la méthodologie de la formation. Il serait souhaitable d'introduire la pédagogie convergente dans le programme de formation des élèves-maîtres.

L'introduction des innovations pédagogiques dans la formation initiale aurait plusieurs avantages. Elle permettrait non seulement aux enseignants de mieux les maîtriser, donc de mieux les réaliser en classe, mais aussi de vite les

étendre à toutes les écoles sans passer par la formation continue qui, dans ces conditions, pourrait plutôt viser, comme objectifs, le recyclage et le suivi pédagogique des enseignants.

## SUIVI PEDAGOGIQUE

Suite au constat de l'insuffisance de la formation des maîtres en pédagogie convergente, le comité de pilotage a décidé de faire du suivi pédagogique une activité permanente, car il permet de renforcer et de compléter la formation. En effet, c'est au cours des missions de suivi que le comité recense les difficultés pédagogiques des maîtres et remédie à celles-ci. Un accent particulier sera mis sur ces points durant les prochaines formations.

Pour rendre le suivi permanent et efficace, le comité propose la stratégie suivante:

Un suivi annuel par le niveau national. Chaque région reçoit une équipe constituée de linguistes et de pédagogues des structures nationales (IPN, DNAFLA, DNEF), des agents de la Division Formation de la direction de l'éducation de la région concernée et de conseillers pédagogiques des Inspections d'Enseignement Fondamental concernées.

Un suivi trimestriel par le niveau régional. Ce suivi est assuré par le directeur régional de l'éducation assisté de ses collaborateurs des sections spécialisées de son service.

Un suivi mensuel assuré par le niveau local, c'est-à-dire l'Inspecteur de l'Enseignement fondamental et ses conseillers pédagogiques généralistes. Un autre suivi quotidien est assuré par le directeur d'école qui y joue le rôle de conseiller rapproché.

Grâce à cette stratégie, beaucoup de maîtres ont pu avoir des éclaircissements par rapport à certains points qui leur avaient semblé obscurs pendant les sessions de formation. Il faut signaler que ce sont ces missions de suivi qui nous permettent d'avoir des données réelles sur l'état d'avancement de la généralisation progressive de la pédagogie convergente.

# Conclusion

Le Mali, toujours soucieux de la qualité de son système éducatif, cherche des voies et les moyens pour son amélioration. C'est dans ce cadre que les langues nationales ont été utilisées dans l'enseignement à titre expérimental. Leur utilisation dans l'enseignement a permis de réduire considérablement la déperdition scolaire, de faciliter l'acquisition des disciplines instrumentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul; et d'assurer une meilleure liaison entre l'école et le milieu de l'apprenant. Elle a nécessité l'expérimentation d'une nouvelle démarche pédagogique qui est la pédagogie convergente.

Méthode active d'apprentissage centrée d'abord sur l'apprenant, la pédagogie convergente de l'enseignement des langues nationales et du français, comme nous l'avons constaté, valorise le milieu de l'apprenant dont la langue maternelle constitue un des éléments essentiels, en l'ouvrant sur le monde extérieur par l'apprentissage du français, langue internationale de communication. La pédagogie convergente a rénové les méthodes pédagogiques dans les écoles dans le sens d'une maîtrise parfaite de la langue maternelle de l'apprenant et du français et rapproché l'école de la population qui participe activement à la vie de celle-ci. Avec la pédagogie convergente, l'école n'est plus l'affaire des seuls responsables en charge de l'éducation, mais l'affaire de tous. Cela s'inscrit en droite ligne dans la politique de décentralisation prônée actuellement par le Mali, qui permet au peuple d'être acteur de son développement.

Le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), participation stratégique de la politique nationale de refondation du système éducatif pour la période allant de 1998 à 2008, préconise également l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement concomitamment avec le français et la pédagogie convergente comme méthode d'enseignement dans toutes les écoles du territoire national[11]. De même, il a été décidé de faire de la pédagogie convergente le socle sur lequel sera bâti le curriculum de l'Enseignement Fondamental[12]. Car, il est avéré qu'aucun peuple au monde ne s'est développé en dehors de sa langue et de sa culture. Il est également avéré que les premiers apprentissages dans la langue maternelle sont les plus réussis et les plus pérennes. L'enseignement dans les langues nationales de manière convergente avec le français constitue, en plus, un enrichissement sans limite pour l'apprenant et un champ fertile pour l'ouverture à une autre culture. Cela explique clairement l'impact hautement positif de l'expérimentation de la pédagogie convergente dans nos écoles et le gros espoir que notre pays fonde sur elle.

La pédagogie convergente, en voie de généralisation à travers le pays, est une nouvelle conception de l'école susceptible de donner à l'école malienne une nouvelle finalité: former des élèves autonomes, créatifs, ancrés dans leur culture, mais ouverts vers l'avenir, qui seront les acteurs de la société de demain, tout ce dont notre jeune démocratie a besoin. Cette finalité est actuellement assignée à l'école malienne par le PRODEC.

L'expérimentation de l'innovation pédagogique a bénéficié de l'appui financier de beaucoup de partenaires au développement. En plus, elle ne couvrait qu'une seule langue nationale et deux écoles. La généralisation, entreprise gigantesque commencée en 1994, se poursuit même de nos jours. Elle requiert l'élaboration du matériel didactique dans toutes les langues concernées par l'innovation pédagogique et la formation des maîtres en ces langues. La réalisation de cette entreprise nécessite une mobilisation des ressources humaines et matérielles autour de l'école.

Il faut signaler que de 1994 à nos jours, toutes les activités relatives à la mise en œuvre de la généralisation progressive de la pédagogie convergente sont prises en charge par l'USAID: de la formation des maîtres, jusqu'à leur suivi pédagogique en passant par l'élaboration, l'impression et la distribution du matériel didactique et l'équipement de ces écoles en matériels de fonctionnement.

Le Mali a vu en la pédagogie convergente la solution à un certain nombre de problèmes que connaît l'école dans ce pays. Il s'agit entre autres du fort taux de déperdition scolaire, de la faiblesse des rendements scolaires, et autres. Il faut espérer que le Mali mobilisera toutes les ressources humaines et matérielles nécessaires pour étendre la pédagogie convergente à toutes ses écoles et à toutes ses langues nationales utilisées dans l'enseignement.

# Sigles

| | |
|---|---|
| ACCT | Agence de coopération culturelle et technique |
| APE | Association des parents d'élèves |
| BREDA | Bureau régional pour l'éducation en Afrique |
| CEP | Certificats d'etudes primaires |
| CGRI | Commissariat général aux relations internationales de la communauté française en Belgique |
| CIAVER | Centre international audio-visuel d'études et de recherches |
| CP | Conseiller pédagogique |
| DNAFLA | Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée |
| DNEF | Direction nationale de l'enseignement fondamental |
| DRE | Direction régionale de l'éducation |
| DSE | Fondation allemande pour le développement international |
| ENSec | Ecole normale secondaire |
| ENSUP | Ecole normale supérieure |
| IEF | Inspection d'enseignement fondamental |
| IPEG | Institut pédagogique d'enseignement général |
| IPN | Institut pédagogique national |
| ISH | Institut des sciences humaines |
| ME | Ministère de l'éducation |
| MEB | Ministère de l'éducation de base |
| OCED | Organisation canadienne pour l'éducation au service du développement |
| PAQ | Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation |
| PRODEC | Programme décennal de développement de l'éducation |
| USAID | United States Agency for International Development |

# Bibliographie


Calvet, Louis Jean, 1988. *Evaluation des écoles expérimentales en bambara dans la région de Ségou.*

Cidi Cissé, 1992. *Présentation de la pédagogie convergente à Ségou. L'enseignement du français, langue seconde en milieu multilingue.* ACCT-CIAVER

Couet, M.; Wambach, M. 1994. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche-action (Ségou – République du Mali).* Belgique, CIAVER. 174 p.

Joseph, P. 1988. *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école...Comment?* UNESCO.

Direction Régionale de l'Education, 1985. *Etude comparée de l'évolution d'octobre 1979 à juin 1985 des effectifs des promotions de 1979-80 des écoles expérimentales de Banankoroni et Zanabougou et de trois écoles classiques témoins dénommées: Groupe I, Groupe II, Groupe III.* Ségou.

République du Mali, Ministère de l'Education, 2000. *Cadre général d'orientation du curriculum de l'Enseignement Fondamental du Mali.* Bamako. 49 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, DNAFLA; IPN, 1995. *Rapport de synthèse des missions régionales de suivi des écoles de la méthodologie convergente et de prospection des nouvelles langues nationales à introduire dans l'enseignement.* Bamako. 26 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN, 1996. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente.* Bamako. 21 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN, 1997. *Rapport de synthèse des activités de pédagogie convergente.* Bamako. 21 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN, 1998. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente.* Bamako. 32 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN, 1993. *Rapport d'évaluation des classes de 6e année de la méthodologie convergente de l'enseignement du français et des langues nationales en expérimentation au Mali.* Bamako. 9 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN, 1993. *Schéma directeur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel.* Bamako. 50 p.

République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN, 1998. *Méthodologie convergente de l'enseignement des langues nationales et du français et performances en première et deuxième années dans les écoles maliennes (Rapport de recherche édifiée sur les données du buy-in de 1996).* Bamako. 48 p.

République du Mali, Ministère de l'Education Nationale, IPN, 1985. *L'influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances des élèves en mathématiques dans les classes de Premier Cycle: une étude comparative entre les classes expérimentales en langue bamanan et les classes en langue française au Mali.* Bamako.

République du Mali, Programme Décennal de Développement de l'Education, 1998. *Les Grandes Orientations de la Politique Educative.* Bamako. 70 p.

Sissoko Moussa et Sissoko Yamoussa Male, 1986: *Evaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles classiques en langue française: le cas de la lecture, de l'expression orale et de l'expression écrite.* Ecole Normale Supérieure. Bamako.

Wambach, M. 1995. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale – Guide théorique.* Belgique, CIAVER. 171 p.

Wambach, M. 1996. *La méthodologie de l'écrit en langue nationale.* Belgique, CIAVER. 86 p.

Wambach, M. 1997. *Pédagogie convergente: Principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale.* Belgique, CIAVER. 186 p.

# ANNEXE

## QUELQUES EXERCICES SUR LES TEC

**Exercice 1.** *Objectif: concentration et harmonie.*

- Les enfants en cercle, l'animateur est parmi eux. Ils transmettent un message, se disent bonjour en se serrant les mains, le courant passe.

**Exercice 2.** *Objectifs: occupation de l'espace, entraînement au rythme régulier.*

- Les enfants se déplacent dans l'espace et répondent corporellement à la mimique de l'animateur.
- Les enfants forment d'abord un cercle et exécutent des mouvements déterminés (segments de la partie supérieure du corps, bras, mains).
- Ensuite en position de «tailleur» en suivant le rythme, ils frappent dans les mains, sur leurs genoux et claquent les doigts.
- En fin, debout, les enfants se déplacent dans le cercle en balançant les bras.

**Exercice 3.** *Objectifs: concentration auditive, expression des sentiments, rythme et mouvement.*

- Les enfants assis en cercle, se passent une balle quand le tam-tam (le tambourin) en donne le signal: ils doivent tenir compte du rythme et de l'intensité de la frappe.
- Les enfants debout en cercle, expriment leurs sentiments (joie, curiosité, étonnement, refus, tristesse, indifférence, contentement) selon l'intensité de la frappe du tam-tam.
- Les enfants marchent en cercle en respectant l'intensité et le rythme du tam-tam.

**Exercice 5.** *Objectifs: organisation de l'espace, expression (corps et mimique), imagination.*

- Stimulé par la musique plus lente, chaque enfant se déplace en exprimant corporellement différentes situations: il ramasse un objet, l'observe, le jette; il porte un sac lourd, le dépose puis continue son chemin.

**Exercice 8.** *Objectif: préparation à l'articulation des sons et à l'intonation.*

- Les enfants imitent un train tiré par une locomotive: ils marchent les uns derrière les autres, vont dans les différentes directions et rythment leurs mouvements avec des sons courts et saccadés (tsch, tsch..) et ensuite plus intenses et longs (ou, ou).
- Ils peuvent aussi accélérer et ralentir le rythme (tsch-ch, tsch-ch).

**Exercice 10.** *Objectifs: micromotricité, préparation à l'écriture.*

- Les enfants sont en cercle, à genoux. Ils se tiennent par les épaules et se balancent de gauche à droite en suivant le rythme de la musique.
- Assis en tailleur et en suivant le rythme de la musique, ils claquent des doigts. Les mouvements sont légers, doux, longs...
- Finalement, avec une main d'abord, des deux mains ensuite, ils dessinent des petits cercles, des grands cercles, des courbes, ...
- E puis, toujours assis en tailleur, ils font semblant avec deux doigts, de ramasser un petit objet, une aiguille qui se trouve sur le sol ou une plume qui vole dans l'air.
- Autre «jeu»: chacun des doigts de la main touche le pouce et ainsi lui dit un petit bonjour.

**Exercice 14.** *Objectifs: rythme, intensité, discrimination auditive, latéralisation.*

- Des carrés, des cercles et des triangles sont dessinés sur le sol par l'animateur: ce sont des maisons que les enfants occupent.
- Le but de l'exercice est d'amener les enfants à se déplacer en suivant les «ordres» du tam-tam (tambourin).
- Au départ, l'animateur indique aux enfants le rythme et l'intensité du tambourin qui les concernent. Par exemple, une frappe forte s'adresse aux occupants des carrés, une frappe légère aux enfants placés dans les cercles, une frappe modérée à ceux placés dans les triangles. Lorsqu'ils «sortent» de leur maison, ils en font le tour et vont en avant, en arrière, à droite, à gauche, autour,... : ces nuances sont proposées aux enfants par des frappes différentes et quelques indications de l'animateur.

**Exercice 15.** *Objectifs: discrimination auditive, écoute corporelle.*

- Les enfants sont dispersés dans la salle.
- L'animateur fait entendre les sons produits par les différents instruments: tam-tam (tambourin, timbale), crécelles ou clochettes et attribue à chaque enfant un son bien déterminé. Chaque fois que l'enfant entend «son» son, il y répondra en faisant les mouvements qui inspirent l'intensité, la tonalité, la durée des sons entendus

**Exerçice 17.** *Objectifs: concentration auditive, mouvement (lourds, légers), associés au rythme, imagination.*

- Les enfants disposés en cercle, se passent de main en main une balle tout en suivant le rythme et l'intensité indiqués par le tam-tam (tambourin): la balle devient un petit oiseau, un chat, un objet quelconque, un sac lourd, un objet très chaud, et les façons de se passer la balle changent.

**Exercice 19.** *Objectifs: prise de conscience du corps et de ses segments, adaptation à un espace limité.*

- Les enfants sont dispersés dans toute la salle, l'animateur demande à chaque enfant de se mouvoir au rythme du tam-tam.
- Les enfants commencent à remuer tout le corps, la tête, les épaules, les mains, les doigts, les coudes et les jambes pour finalement en revenir aux mouvements du corps tout en entier dans une position debout, mais tendue.
- Maintenant les enfants sont fatigués: en suivant toujours le rythme de la musique, ils relâchent les différentes parties de leur corps (tête, bras, bassin, ...), se couchent, s'étirent et se roulent.
- La frappe plus intense du tam-tam les incite à se lever et ensuite à sauter dans le cercle. Enfin, ils s'asseyent lentement.

**Exercice 23.** *Objectifs: vivre une ambiance musicale et amicale, détendue, favorable à la communication.*

- Les enfants, couchés confortablement par terre ferment les yeux et écoutent la musique, ils sont détendus.
- Quand ils éprouvent le besoin de remuer, ils se lèvent lentement puis, toujours sur le même rythme se promènent parmi les autres à la rencontre d'un sourire amical, d'un regard sympathique auxquels ils répondent en se touchant ou en s'embrassant.

**Exercice 24.** *Objectifs: concentration et discrimination auditive, occupation de l'espace, communication.*

- Les enfants sont répartis en 3 groupes.
- L'animateur indique à chaque groupe, au moyen du tam-tam, un certain rythme (rapide, modéré, lent).
- Lorsque le groupe entend le rythme qui lui a été attribué, il se déplace.
- Pendant les «promenades» dans la salle, les enfants communiquent soit avec les autres membres de leur groupe, soit avec les autres (qui ne se déplacent pas).

**Exercice 25.** *Objectifs: imagination, socialisation.*

- Les enfants forment un cercle, l'animateur en fait également partie.
- Un morceau musical leur est proposé. Guidé par le rythme, l'animateur propose un mouvement fonctionnel, autrement dit, un mouvement de la vie de tous les jours (se laver, tirer sur une corde, transporter une charge, taper à la machine, réparer l'auto, balayer, cueillir des fleurs, des fruits, pêcher à la ligne,...)
- Après quelques exercices suggérés par l'animateur, chaque enfant fait «sa» proposition et le mouvement qui en découle est reproduit par tous les membres du groupe-classe.

**Exercice 26.** *Objectif: concentration.*

- Les enfants sont placés en cercle, l'animateur propose un jeu de balle.
- «Maintenant, la balle va voyager sans tam-tam. Lorsque tu as la balle, tu observes bien tous les camarades et tu les lances à celui que tu ne regardes pas. Lorsqu'il a récupéré la balle, il la jette aussi à celui qui n'est pas attentif et ainsi de suite...»
- Les élèves qui n'attrapent pas le balle quittent le jeu et forment un deuxième cercle extérieur au premier.

**Exercice 29.** *Objectifs: expression, intonation, respiration, mouvements, articulation.*

- Les enfants sont debout en cercle et prononcent les voyelles «i, a, o, u, ou, e oe» avec les mouvements et le rythme de la respiration appropriés. Chaque voyelle est prononcée avec des intonations et des mimiques exprimant différents sentiments.
- *i* mouvements vers le haut, bras étirés, inspiration/expression de joie
- *a* mouvements vers le milieu du corps – du haut vers le milieu, expiration: expression de contentement.
- *o* mouvements en avant, bras étirés (inspiration) en avant vers le corps (expiration): expression de curiosité.
- *u* mouvements de bas vers le haut (inspiration): expression de refus.
- *ou* mouvements du haut vers le bas (expiration): expression de douleur.
- *e* mouvements d'ouverture vers le milieu du corps – bras écartés (inspiration): expression de prudence.
- *oe* mouvements des bras en diagonale vers le bas (expiration): expression de malheur.

**Exercice 30.** *Objectif: passer de la musique à l'écrit créatif.*

- Les enfants dispersés dans la salle, se déplacent selon le rythme de la musique qui, au début, est rapide et qui devient de plus en plus lent. Lorsque les enfants rencontrent un camarade, ils s'arrêtent, le regardent dans les yeux, lui sourient, le saluent par un mouvement et continuent leur route.
- Progressivement, ils en arrivent à former un cercle, se disent bonjour en se serrant la main sur le premier temps de la musique, continuent à marcher dans le cercle jusqu'au moment où une certaine harmonie au niveau du rythme règne au sein du groupe.
- Une bande de papier est disposée sur le sol, les enfants s'en approchent doucement, y écrivent les mots que la musique leur inspire.
- L'animateur fixe alors au tableau le papier couvert des mots et, en écoutant une seconde fois le morceau musical, les enfants créent soit un texte, soit un poème.
- Ce travail peut être fait individuellement ou par groupes. (M. Wambach,1995, p. 20-27)

# Notes

1. La langue nationale étudiée est la langue maternelle de l'enfant.
2. République du Mali, Ministère de l'Education de Base, 1993: IPN. *Schéma Directeur de l'Utilisation des Langues Nationales dans l'Enseignement Formel.* 193. Bamako, p. 2.
3. M. Wambach, 1995. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale.* Guide *théorique.* Belgique, 1995, p. 8
4. Le CIAVER est une institution de recherches sur l'apprentissage des langues dans un contexte multilingue, située à St. Ghislain en Belgique. Il a initié la méthodologie convergente de l'enseignement des langues maternelles et du français qu'il a développé au Mali en partenariat avec le Ministère de l'éducation de base. Cette méthodologie, devenue plus tard la pédagogie convergente a été développée au cours d'une recherche-action grâce à l'appui technique de cette même institution à travers le Professeur Michel Wambach.
5. M.Wambach, 1997. Pédagogie Convergente. Principes d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale . Belgique, p.24
6. La capacité d'écoute des élèves peut être développée grâce à certains exercices des TEC comme la concentration: le jeu de la balle qui passe d'un élève à un autre. L'élève la jette à celui qu'il ne regarde pas. L'élève qui n'attrape pas la balle est exclu du jeu. Un autre exercice est l'écoute du silence. Les élèves se taisent pendant un temps déterminé, puis chacun dit ce qu'il a entendu. Le maître peut leur proposer l'exercice suivant: il trace sur le sol des figures géométriques (ronds, carrés, triangles). Il fait occuper les différentes figures par les enfants. Il propose une intensité pour chaque figure au son d'un tam-tam (exemple: intensité forte pour les carrés, modérée pour les triangles et faible pour les cercles). Les élèves écoutent attentivement et s'identifient à la figure occupée à travers une intensité. Le maître produit alors les différentes intensités et les élèves concernés se mettent en mouvement. Le maître peut ne pas respecter un ordre précis dans la production des différentes intensités
7. Il s'agit de la série «Rencontres».
8. Direction Régionale de l'Education, 1985: Etude comparée de l'évolution d'octobre 1979 à juin 1985 des effectifs des promotions de 1979-80 des écoles expérimentales de Banankoronin et Zanabougou et de trois écoles classiques témoins dénommées: Groupe I, Groupe II, Groupe III. Ségou.
9. Calvet, Louis Jean, 1988: Evaluation des écoles expérimentales en bambara dans la région de Ségou. Sissoko Moussa et Sissoko Yamoussa Male, 1986: Evaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles classiques en langue française: le cas de la lecture, de l'expression orale et de l'expression écrite. Ecole Normale Supérieure. Bamako. République du Mali, Ministère de l'Education Nationale, IPN, 1985: L'influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances des élèves en mathématiques dans les classes de Premier Cycle: une étude comparative entre les classes expérimentales en langue bamanan et les classes en langue française au Mali.
10. Directeur Régional de l'Education de Ségou au moment de l'expérimentation de la pédagogie convergente, actuellement admis à la retraite

11. République du Mali, Programme Décennal de Développement de l'Education. 1998. *Les Grandes Orientations de la Politique Educative.* Bamako. Page 8.
12. République du Mali, Ministère de l'Education, 2000. Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Bamako. Page 14.

## INNODATA

Cette série d'études de cas portant sur des approches et des projets novateurs en éducation s'inscrit dans la tradition du Bureau international d'éducation (BIE) qui consiste à informer de diverses manières sur les changements et l'innovation dans la pratique éducative. Cette série doit être perçue comme un complément d'INNODATA, la banque de données du Bureau sur les innovations éducatives disponibles sur l'Internet. Ces monographies offrent au lecteur des informations plus détaillées sur certaines des innovations de la banque de données, qui ont eu un succès considérable jusqu'à ce jour, et dont on estime qu'elles sont du plus grand intérêt pour les décideurs et les praticiens de l'éducation partout dans le monde. Ces études de cas sont rédigées par des personnes qui ont une connaissance approfondie des innovations qu'elles décrivent et qui, parfois, ont participé directement à leur création et à leur mise au point.

En diffusant une information de qualité sur les initiatives exemplaires qui ont été prises en matière de pratique éducative et qui sont éventuellement applicables dans une diversité de contextes, le BIE poursuit son objectif, qui est de contribuer à l'amélioration de l'enseignement primaire et secondaire partout dans le monde. Ces études de cas sont également disponibles sur le site du BIE sur l'Internet (voir ci-dessous). Ce site fournit aussi régulièrement une information mise à jour sur toutes les activités du Bureau dans le cadre de son nouveau programme visant à renforcer la capacité des pays d'adapter le contenu de l'éducation aux défis que lance le XXI$^{e}$ siècle.

**http://www.ibe.unesco.org**

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

# NOTICE

## Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").